

Grundig de Vazquez, Katja

Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung. Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870-1913). Eine analytische Spurensuche

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 358 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2014)



Quellenangabe/ Reference:

Grundig de Vazquez, Katja: Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung. Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik (1870-1913). Eine analytische Spurensuche. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 358 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2014) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105650 - DOI: 10.25656/01:10565

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105650>

<https://doi.org/10.25656/01:10565>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

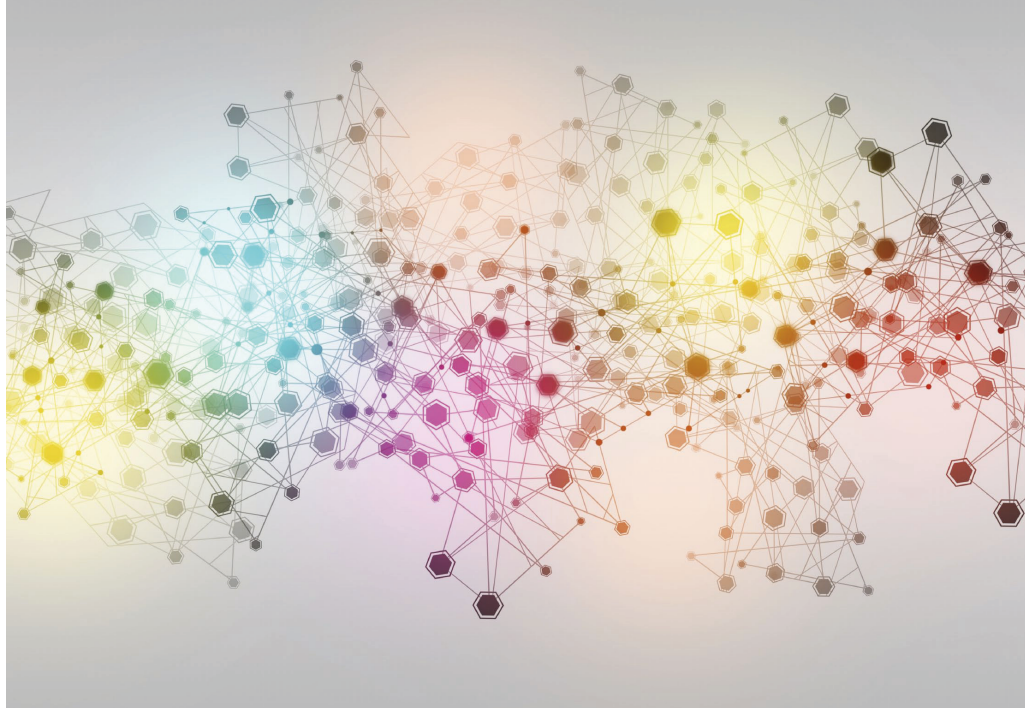
We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Katja Grundig de Vazquez

Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung

**Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und
Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten
der Dritten Französischen Republik (1870-1913) –
Eine analytische Spurensuche**

Grundig de Vazquez

Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung

Katja Grundig de Vazquez

Science de l'éducation und Wege professioneller Lehrerbildung

Zum Einfluss der pädagogischen Herbart- und
Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten
der Dritten Französischen Republik (1870-1913) –
Eine analytische Spurensuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Universität Duisburg-Essen am Fachbereich Bildungswissenschaften im Sommersemester 2014 unter dem Titel „Zur pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in den ersten Jahrzehnten der Dritten Französischen Republik. 1870-1913.“ als Dissertation angenommen.

Tag der Disputation: 10.09.2014.

Gutachter: Prof. Dr. Rotraud Coriand, Prof. Dr. Michael Winkler, Prof. Dr. Jean-François Goubet

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverabbildung: © alexaldo / istockphoto.com

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2021-9

Inhalt

Vorbemerkung	7
I Einleitung	10
1 Anliegen der Arbeit, Anlage und methodisches Vorgehen	10
2 Zum Begriff der Rezeption	15
3 Begründung des Untersuchungszeitraumes	19
4 Zum Stand der Forschungen: Eine kritische Betrachtung der vorliegenden Arbeiten zum Thema	21
II Zum geschichtlichen und pädagogisch-theoretischen Hintergrund der Arbeit ...	33
1 Zur Situation der pädagogischen Theorie und Praxis und zur Pädagogik als Wissenschaft in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes	33
1.1 Die psychologische Wirkung des deutschen Kriegssieges 1871	33
1.2 Reformen des Bildungssystems und der Versuch einer pädagogischen Neuorientierung	35
1.3 Die Rolle der deutschen Pädagogik und die Entwicklung der französisch-deutschen Beziehungen	40
2 Herbarts pädagogische Theorie und der pädagogische Herbartianismus – Zur Frage der Vereinbarkeit mit den pädagogischen Positionen der Republikanischen Bildungsreform	42
III Die Rezeption der pädagogischen Theorien Herbarts und der Herbartianer in der Dritten Französischen Republik (1870-1913)	50
1 Erste Wahrnehmungen: Herbarts Philosophie und Psychologie	52
1.1 Psychologie	52
1.2 Metaphysik und Ethik	56
2 Die offene pädagogische Herbart- und Herbartianismus-Rezeption	59
2.1 Einschlägige Werke der schriftlichen Rezeption	60
2.2 Pädagogische Zeitschriften	93
2.3 Das <i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i>	130
2.4 Der offene Diskurs jenseits der schriftlichen Rezeption	155
2.5 Eine erste Zwischenbilanz	161
3 Die verdeckte Rezeption	166
3.1 Das Netzwerk der republikanischen Bildungsreformer	167
3.2 Herbartianisch geprägte Orte der französisch-deutschen pädagogischen Begegnung am Beispiel der Universität Jena	249
3.3 Eine zweite Zwischenbilanz	287
IV Schlussteil	292
1 Eine abschließende Zusammenführung	292
2 Ausblick	298

V	Literaturverzeichnis und weitere Quellen	300
1	Monographien, Aufsätze und Zeitschriftenartikel	300
2	Tabellarische Mitglieder- und Teilnehmerverzeichnisse in Zeitschriften	316
3	Archivmaterial	317
4	Digitale Medien	319
VI	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	321
VII	Abkürzungsverzeichnis	322
VIII	Personenverzeichnis	324
IX	Anhang	328
Anlage 1:	Tabellarische Übersicht über die zeitgenössischen Angaben zur französischen HuH-Rezeption	328
Anlage 2:	Die Entwicklung der französischen pädagogischen HuH-Rezeption zwischen 1870 und 1913	331
Anlage 3:	Übersicht über die relevanten Fundstellen in: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1	335
Anlage 4:	Übersicht über die relevanten Fundstellen in: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire.	337
Anlage 5:	Neugliederung der Herbartischen pädagogischen Systematik nach Pinloche. Inhaltsverzeichnis aus Pinloche, Auguste: Herbart. Principales œuvres pédagogiques	339
Anlage 6:	Neugliederung der Herbartischen pädagogischen Systematik nach Pinloche. Deutsche Übersetzung	341
Anlage 7:	Jost, Guillaume: Brief an Wilhelm Rein vom 10. 04. 1895. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein.	345
Anlage 8:	Besnard/Mahane: Einladungsschreiben der Ehemaligenverbände der ENS in Fontenay und Saint-Cloud an Wilhelm Rein anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Institutionen vom 12. 04. 1906	347
Anlage 9:	Chabot, Charles: Brief an Wilhelm Rein vom 15. 03. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie	349
Anlage 10:	Giraudon, M.: Brief an Wilhelm Rein vom 23. 03. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie	351
Anlage 11:	Guex, François: Brief an Wilhelm Rein vom 05. 06. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie	352
Anlage 12:	Guillaume, James: Brief an Wilhelm Rein vom 14. 04. 1908. Brief an Wilhelm Rein vom 21. 06. 1903. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie	355
Anlage 13:	Pinloche, Auguste: Brief an Wilhelm Rein vom 26. 08. 1913. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie	356
Anlage 14:	Waltz, Jean-Jacques (Hansi): Herr Professor Rein – Jena und das deutsch-französische Kulturproblem im Elsass. Karrikatur mit Kommentar: Ein Deutscher erster Klasse. In: Journal de Colmar (1907). Nummer der Ausgabe und Seite unbekannt. Kopie	357

Vorbemerkung

In der vorliegenden Arbeit wird zwischen der pädagogischen Theorie Johann Friedrich Herbart (1776-1841) und den pädagogischen Theorien seiner unmittelbaren Schüler oder geistigen Nachfolger unterschieden. Die Pädagogen, welche durch Herbart beeinflusst waren, werden durch die pädagogische Geschichtsschreibung als (pädagogische) Herbartianer bezeichnet. Gleichzeitig wird ihr pädagogisches Wirken unter dem Begriff Pädagogischer Herbartianismus¹ zusammengefasst. Der Herbartianismus selbst kann im Zeitraum von der Mitte des 19. bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts verortet werden (vgl. Prondczynsky 1999, 80ff.; vgl. Coriand 2010a, 7). Die Bezeichnung scheint zu implizieren, dass es sich um eine einheitliche, in sich geschlossene Pädagogik mit weitestgehend übereinstimmenden theoretischen und praktischen Elementen handelte. Die Vorstellung von einem Herbartianismus als homogene pädagogische Theorie ist jedoch grundlegend irreführend (vgl. Dollinger, Eßer u.a. 2010, 11). Die Bezeichnung pädagogischer Herbartianismus kann sinnvoll nur als Sammelbegriff für eine Vielzahl heterogener pädagogischer Theorien und Praxen verwendet werden, die allerdings als grundlegende Gemeinsamkeit eine Orientierung an der pädagogischen Lehre Herbart aufweisen. Pädagogischer Herbartianismus bezeichnet demnach nicht eine einheitliche Pädagogik, sondern eine Zahl von pädagogischen Theorien. Ihre Vertreter, die Herbartianer, wirkten auf unterschiedliche Weise (vgl. auch Klingberg 1998, 117). Sie entwickelten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Blickwinkeln theoretische und praktische Elemente der pädagogischen Lehre Herbart weiter bzw. interpretierten seine pädagogische Theorie und machten sie zur Grundlage eigener theoretischer Konzepte und Überlegungen bzw. ihres berufspraktischen Wirkens. Dabei trug die Arbeit vieler Herbartianer selbst reformpädagogische² Züge (vgl. Koerrenz 1993; vgl. Koerrenz 2006; vgl. Coriand 2000, 25; vgl. Heinze 2003, 65; vgl. Henkel 2010, 12f.; entsprechende reformerische pädagogische Ansätze lassen sich z.B. mit Lietz 1917 und Rein 1969³ belegen). Der Begriff pädagogischer Herbartianismus benennt also keine einzelne, in sich geschlossene pädagogische Theorie; er kann aber durchaus korrekt als Bezeichnung für eine pädagogische Strömung verwendet werden, die auf der Basis der pädagogischen Theorie Herbart

1 Johann Friedrich Herbart war Philosoph und Pädagoge. Zudem leistete er einen Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlichen Psychologie. Dementsprechend weitverzweigt nimmt sich auch die Strömung des Herbartianismus aus. Neben dem pädagogischen Herbartianismus gab es zumindest auch einen philosophischen und einen psychologischen Herbartianismus (vgl. Blichmann 2013, 5). Es genügt also nicht, die pädagogische Strömung, die sich im Anschluss an Herbart herausbildete, schlicht als Herbartianismus zu bezeichnen, sondern sie muss präzise als *pädagogischer Herbartianismus* benannt werden. Auf diesem pädagogischen Herbartianismus liegt ein Schwerpunkt dieser Arbeit. Wenn hier der Begriff Herbartianismus ohne nähere Bestimmung Anwendung findet, so wird damit auf das Gesamt der pädagogischen, philosophischen oder psychologischen Theorien verwiesen, die durch Herbart Denken wesentlich inspiriert worden sind.

2 Als *reformpädagogisch* kann v.a. das praktische pädagogische Wirken bekannter Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy, Wilhelm Rein oder Johannes Trüper (vgl. Coriand 2000, 25; vgl. Schotte 2010, 10) deshalb gelten, weil sie pädagogische Positionen zur Unterrichtsführung und zur Gestaltung des Schullebens vertraten, wie sie fälschlicherweise zumeist nur den sogenannten Reformpädagogen – oft im Kontrast zu einem angeblich „reformresistenten“ (Coriand 2010, 8) Herbartianismus – zugeschrieben werden (vgl. ebd.).

3 Der hier zitierte Text von Rein findet sich unter dem Titel *Vom Schulleben* bei Lassahn 1969, S. 7-23. Es handelt sich dabei um einen Auszug aus dem dritten Band der zweiten Auflage von Wilhelm Reins dreibändiger Pädagogik in systematischer Darstellung, Beyer und Söhne, Langensalza 1912 und zwar um einen Abschnitt aus Reins Ausführungen zur Hodegetik unter dem Stichwort *Methodologie*, der sich dort auf den Seiten 317-335 findet und den Lassahn ungekürzt übernommen hat (vgl. Lassahn 1969, 102).

seit der Mitte des 19. bis in die späten 20er Jahre des 20. Jahrhunderts vielfältige theoretische Konzepte und praktische Umsetzungen hervorgebracht hat, dabei deutliche Merkmale einer wissenschaftlichen Schule aufwies (vgl. Klingberg 1998, 117, 123; vgl. Coriand 2010a, 7) und sich zu einem der „wenigen herausragenden Paradigmen der Erziehungswissenschaft“ (Coriand 2010a, 7; vgl. auch Klingberg 1998, 117ff.) entwickelte. Wenn im weiteren Verlauf dieser Arbeit von Herbartianern die Rede sein wird, so bezeichnet dieser Begriff zusammenfassend diejenigen Pädagogen, die ihr individuelles Denken und Wirken theoretisch an Johann Friedrich Herbart orientiert haben. Die Bezeichnungen pädagogischer Herbartianismus oder ggf. Herbartianismus werden ebenfalls im oben beschriebenen Sinne als Sammelbegriffe gebraucht, die zudem eine zeitliche und fachliche Verortung erlauben. Wenn von herbartianischen Positionen, herbartianischer Pädagogik und herbartianischen Institutionen gesprochen wird, so geschieht auch dies aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Herbartianisch weist in allen drei Kontexten auf das Wirken von Pädagogen hin, welche durch Herbarts Pädagogik inspiriert oder grundlegend beeinflusst waren. Es handelt sich kurzum um einen Begriff, der auf heterogene theoretische Grundlagen verweist und keinesfalls beansprucht, konkrete Aussagen über eine homogene theoretische Basis dieser Kontexte zu treffen.

Über diese inhaltlichen Anmerkungen hinaus, sind noch einige kurze Hinweise zu Belegen und Sonderfällen der Zitierform notwendig, die in dieser Arbeit Verwendung finden:

- Die Werke Johann Friedrich Herbarts und in Einzelfällen auch Sekundärliteratur zu Herbart werden zitiert nach: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. 19 Bände. Je nach Verfügbarkeit wurden Bände der Erstauflage von Beyer und Söhne in Langensalza von 1887-1912 oder der Neuauflage im Scientia Verlag Aalen von 1964 verwendet. Für die Jahresangabe wurde dabei jeweils das Jahr der Ersterscheinung der entsprechenden Werke gewählt, während die Jahresangaben des Erscheinens der Bände in den jeweiligen Auflagen in Klammern hinter dem ursprünglichen Jahr angegeben werden. Dies ergibt also z.B. für Herbarts Allgemeine Pädagogik von 1806 folgende Zitierform: (Herbart 1806 [1887/1964], Seitenangabe). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um eine einheitliche Form in der Zitierung zu wahren, wird nicht von der z.B. in der Mathematik üblichen Klammernfolge, also ([]), Gebrauch gemacht. Stattdessen öffnen und schließen die *runden* Klammern in *jedem* Falle die Literatur- oder Quellenangabe.
- Von den o.g. Nachweisen abgesehen, die aus den Ausgaben von Kehrbach und Flügel entnommen worden sind, entsprechen die Jahresangaben immer den verwendeten Auflagen der genutzten Monographien bzw. Sammelbände. Die Angabe der Auflagenzahl erfolgt dabei in eckigen Klammern und hervorgehoben durch reduzierte Schriftgröße nach der Jahresangabe. Dies ergibt also z.B. folgende Zitierform: (Compayré 1912[2], Seitenangabe).
- Onlinenachweise werden durch das Kürzel OLN und zugeordnete Nummer plus Kurzangabe zu Autor oder Institution markiert. Die Nummerierung erfolgte im Quellenverzeichnis nach alphabetischer Ordnung.
- Die Angaben zu den tabellarischen Mitgliederverzeichnissen, die sich in den beiden Zeitschriften *Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena* und *Annuaire de l'enseignement primaire* finden und die in dieser Arbeit ausgewertet worden sind, finden sich zur besseren Übersichtlichkeit in einem gesonderten Verzeichnis unter V/2.
- Im Zuge der Recherchen zu dieser Arbeit wurden zahlreiche Dokumente aus dem Privatnachlass des herbartianischen Pädagogen Wilhelm Rein gesichtet und ausgewertet. Diese Dokumente wurden zugleich mit Zustimmung der Familie Rein als Kopie gesichert und

im Wilhelm Rein-Archiv der Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung archiviert. Das Archiv befindet sich noch im Aufbau; der Bestand wird ständig erweitert. Die angegebenen Signaturen der Dokumente aus dem Wilhelm Rein Archiv, auf die in dieser Arbeit zurückgegriffen wurden, entsprechen der vorläufigen archivischen Verzeichnung (Stand: März 2014).

- Die Autoren der Referenzliteratur wurden im Inhaltsverzeichnis mit Nachnamen und Vornamen angegeben, soweit diese bekannt waren oder eruiert werden konnten. Teilweise konnten nur Namenskürzel angegeben werden. Publikationen, deren Autor sich nicht mehr namentlich ermitteln ließ, wurden unter der Angabe *Ohne Autor* gelistet.

An dieser Stelle möchte ich es nicht versäumen, allen zu danken, die zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen haben. Mein besonderer Dank geht an Prof. Dr. Rotraud Coriand, die mir als Betreuerin während der Promotion kritisch und zuversichtlich zur Seite gestanden hat und mich durch manches kluge Wort zur rechten Zeit sowie durch ihre Menschlichkeit und Zugewandtheit in meinem Vorhaben bestärkt und inspiriert hat. Ich danke Prof. Dr. Michael Winkler und Prof. Dr. Jean-François Goubet für die wertvolle Kritik, den anregenden Gedankenaustausch und die freundliche Unterstützung. Des Weiteren danke ich der Familie Rein, insbesondere Herrn Andreas Rein, für ihre unkomplizierte Hilfe, die Offenheit und das Vertrauen. Sie haben mir wiederholt Zugang zu den Dokumenten aus dem Nachlass von Wilhelm Rein gewährt und darüber hinaus einer umfassenden Sichtung und Sicherung der Materialien zugestimmt. Ohne die Erkenntnisse, die dadurch gewonnen werden konnten, wäre diese Arbeit so nicht zu verwirklichen gewesen. Darüber hinaus ermöglichte und ermöglicht ihr freundliches Entgegenkommen den Auf- und Ausbau des Wilhelm Rein Archivs an der Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung an der Universität Duisburg-Essen. Zur Sicherung der Dokumente und Archivierung der Kopien haben Christian Lübbering, Dr. Cornelia Arend-Steinebach, Carina Käuler, Jörg Czarnetzki und Christian Fahlenbock maßgeblich beigetragen. Zu danken ist auch den Mitarbeitern der französischen Archive oder Rathäuser (Mairies), die mir freundlicherweise zugearbeitet haben. Christelle Bruyant und Olivier Carre (Service des Archives, Orléans), Sylvie Clair (Archives Municipales de Marseille), Daniel Depernet (Bürgermeister von Malaincourt/Vosges), Jocelyne Grillet (Mairie de Lons-le-Saunier), Emilie Jungo (Stadtarchiv von Romans-sur-Isère), Pascal Leroy und Philippe Maurin (Archives municipales de Montauban), Eliane Lochot (Archives Municipales de Dijon), Franck Metrot (Service des Archives Communales, Mâcon), Marie Penlaë (Archives municipales de Nancy), N. Pelletier und Isabelle Vernus (Archives Departementales de Saône-et-Loire), Patricia Pierson (Stadtarchiv in Troyes) sowie Hubert Poupard und Hervé Minjon (Archives Municipales de Vannes) haben mir biographische Informationen zu französischen Teilnehmern der Ferienkurse zukommen lassen und für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt oder aber mich auf weitere Recherchemöglichkeiten zum Verbleib dieser Personen bzw. ehemaliger französischer Mitglieder des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars aufmerksam gemacht. Eine große Hilfe war mir auch – die inzwischen leider verstorbene – Anni Schramm, die mich mehrmals durch ihre sichere Kenntnis der Deutschen Kurrentschrift unterstützt hat. Christian Fahlenbock und meiner Mutter Elke Grundig danke ich für die kritische Lektüre des Textes. Meine Familie, insbesondere mein Mann und meine Tochter, aus der Ferne aber auch meine Eltern, haben mir durch ihre Geduld, ihr Verständnis und ihre kluge Fröhlichkeit die Arbeit stets erleichtert. Gleiches gilt für meine Freunde und Kollegen, die mir mit Rat und Tat und lieben Gesten über manche Hürde im Schreibprozess geholfen haben.

I Einleitung

1 Anliegen der Arbeit, Anlage und methodisches Vorgehen

Im Jahre 1910 reiste Eugène Dévaud⁴, ein an Herbart interessierter Pädagoge aus Freiburg in der Schweiz, nach Frankreich. Dort suchte er Auguste Pinloche auf, einen französischen Professor für Philosophie, der Herbarts Werke 1894 ins Französische übertragen hatte. Dévaud bat Pinloche um eine Einschätzung, welchen Einfluss die Pädagogik Herbarts auf den französischen Schulunterricht ausübe. Pinloches Antwort fiel eindeutig aus: „Aber ein solcher Einfluss besteht ja nicht, [...] weil Herbart in Frankreich nur einigen wenigen Eingeweihten bekannt ist; das große Publikum kennt ihn nicht. Sogar diejenigen, die sich mit ihm beschäftigen, studieren ihn nur in Beziehung auf seinen historischen Wert, aber nicht in der Absicht, die Erziehungswissenschaft damit aufzufrischen.“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Diese zeitgenössische Einschätzung Professor Pinloches soll als Ausgangspunkt dieser Arbeit dienen, denn sie weckt gerade jene Verwunderung, welche zur Kernfrage der folgenden Untersuchungen führt und eine systematische wissenschaftliche Analyse anregt.

Welcher Art ist diese Verwunderung und wodurch wird sie ausgelöst? Zwei bildungshistorische Elemente sind dabei von Interesse, wobei als dritter Faktor auch die Art ihrer Verwobenheit bedeutsam ist: Es geht dabei zum einen um die nennenswerte internationale Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus (1) und zum anderen um die tiefgreifende bildungspolitische Krise, verbunden mit der Republikanischen Bildungsreform in Frankreich in den ersten Jahrzehnten der III. Republik (2). Als dritter Faktor bzw. drittes Element spielt die Gleichzeitigkeit beider Vorgänge (3) eine Rolle.

In Bezug auf (1) sei darauf hingewiesen, dass die pädagogische Theorie Johann Friedrich Herbarts (1776-1841) in ganz Europa und darüber hinaus Verbreitung fand. Dies war auch wesentlich durch ihre Weiterentwicklung und ihre Interpretationen durch die Herbartianer bedingt. Herbartianische Pädagogen wirkten und lebten außer in Deutschland auch in zahlreichen Ländern des europäischen und nichteuropäischen Auslandes, u.a. in der Schweiz, Belgien, Österreich-Ungarn, in Großbritannien, den USA und in Japan⁵. Pädagogische Theoretiker und Praktiker der betreffenden Länder setzten sich intensiv mit der Arbeit und dem Denken Herbarts und den Theorien einflussreicher Herbartianer auseinander, um Anregungen für die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung in der eigenen Heimat zu erhalten. Sie besuchten herbartianisch geprägte Bildungseinrichtungen, wie Lehrerseminare und Fortbildungskurse und gründeten nicht selten ähnlich angelegte Institutionen in ihren Heimatländern (vgl. Coriand 1998, 27; vgl. Graff/Schotte 2009). In einigen Ländern etablierten

⁴ Eugène Dévaud (1876-1942) war 1901 zum Priester geweiht worden und hatte 1905 im Fach Pädagogik promoviert. 1906-1910 war er Schulinspektor. 1910 wurde er von der Freiburger Universität auf den Lehrstuhl für Pädagogik berufen (vgl. OLN 21: Historisches Lexikon der Schweiz). Dévaud hatte sich im WS 1905/1906 nachweislich in Jena als Mitglied des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars aufgehalten, wo er offensichtlich mit Herbarts Pädagogik in Berührung gekommen ist (vgl. Dévaud, Briefe an Rein vom 5. Oktober 1905 und vom 16 März 1906; vgl. OLN 21: Historisches Lexikon der Schweiz).

⁵ Zur Thematik der internationalen Entwicklung des Herbartianismus und dessen Einfluss in unterschiedlichen Ländern empfehlen sich folgende Publikationen: Metz 1992, Coriand/Winkler 1998 (hier besonders Cruikshank 1998, Kiuchi/Ohto 1998, Metz 1998, Németh 1998, Rawnsley/Robertson 1998, Tschavdarova 1998); Brezinka 2003 (besonders S. 21ff., 51ff.); Coriand 2003 (hier besonders Adam 2003, Martens 2003, Németh 2003, Rýdl 2003, Zajakin 2003); Zajakin 2004; Hopfner/Németh 2008 (hier besonders Gerdenitsch/Hopfner 2008, Protner 2008, Vincze 2008); Adam/Grimm 2009; Graff/Schotte 2009; Martens 2009.

sich einflussreiche Zentren der Strömung, beispielsweise durch Theodor Wiget in der deutschsprachigen Schweiz (vgl. Metz 1992; vgl. OLN 13: AIHF) oder Otto Willmann in Prag (vgl. Brezinka 2003, 21ff., v.a. 27ff.; vgl. Coriand 2008; vgl. Coriand 2009b; vgl. OLN 14: AIHF). In Deutschland tätige Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy (vgl. Coriand 2000; vgl. OLN 10: AIHF), Tuiskon Ziller (vgl. Heinze 2003; vgl. Henkel 2010, 12, 89ff.; vgl. OLN 15: AIHF), Wilhelm Rein (vgl. Pohl 1972; vgl. Wittenbruch 1972; vgl. OLN 8: AIHF), Friedrich Wilhelm Dörpfeld (vgl. OLN 5: AIHF) oder Johannes Trüper (vgl. Schotte 2010; vgl. OLN 12: AIHF) genossen dank ihrer wissenschaftlichen und praktischen Arbeit international Anerkennung, zumal sie ihrem pädagogischen Verständnis und Anspruch nach in ihrer Zeit als reformerische Pädagogen wahrgenommen wurden. Ihre praktische und theoretische Arbeit inspirierte auch die Entwicklung pädagogischer Strömungen, die unter dem Begriff der sogenannten Reformpädagogik bekannt wurden (siehe Lietz 1917; vgl. Koerrenz 1993; vgl. Harth-Peter 1994; vgl. Oelkers 1998, 132ff.; vgl. Martens 2003; vgl. auch Houssaye 2006, 85; vgl. Koerrenz 2006). Die Blütezeit des internationalen pädagogischen Herbartianismus kann in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die ersten beiden Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts verortet werden. Wenn angenommen werden soll, dass es in Frankreich während des gleichen Zeitraumes nicht zu ähnlichen Entwicklungen gekommen ist, so lässt das aus mehreren Gründen aufmerken. Zum einen fällt natürlich die unmittelbare geographische Nähe zu mehreren Staaten auf, deren pädagogische Diskurse auch durch den Herbartianismus geprägt waren; namentlich das Deutsche Reich, die Schweiz und Belgien. Zum anderen bestand auf Seiten französischer Pädagogen und Bildungspolitiker nachweislich ein reges Interesse an Struktur und theoretischer Grundlage ausländischer Bildungssysteme, welche sie auch in Hinblick auf eine Umgestaltung des eigenen nationalen Bildungswesens kritischen Analysen unterzogen (vgl. Trouillet 1991; vgl. Matasci 2009). Französische Fachleute, aber auch pädagogisch interessierte Privatpersonen, vornehmlich Studenten, darüber hinaus Bildungsinspektoren und Lehrer unternahmen Studienreisen ins Ausland; ein großer Teil von ihnen reiste auch nach Deutschland. Dieses Interesse, vor allem auch am deutschen Bildungswesen, stieg – politisch motiviert – nach dem Zusammenbruch des II. Kaiserreiches deutlich an (vgl. Matasci 2009; vgl. Digeon 1959, 375; vgl. Espagne, 1999b).

Hier kommt das zweite erwähnte bildungshistorische Element ins Spiel. Die Niederlage Frankreichs im deutsch-französischen Krieg von 1870/71 hatte die französische Nation in eine innenpolitische Krise gestürzt, die ihren Ausdruck im Wesentlichen in einem Drängen zum bildungspolitischen Umbruch fand. Der deutsche Kriegssieg wurde als Zeichen der Überlegenheit eines effizienteren und wirksameren deutschen Volksschulwesens interpretiert (vgl. Trouillet 1991, 23ff., 306f.; Digeon 1959, 365ff.); das Vertrauen in das französische Bildungswesen war zutiefst erschüttert. Im Ringen um eine neue stabile nationale Identität und gesellschaftliche Stabilität spielten die Bemühungen um eine umfassende Reform des französischen Bildungswesens eine entscheidende Rolle (vgl. Trouillet 1991, 33). Es überrascht nicht, dass es in diesem Kontext auch zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungswesen kam. Hier greift das dritte Element, das zu einer Verwunderung über einen ausbleibenden französischen Diskurs zum pädagogischen Herbartianismus beiträgt: das Element der Gleichzeitigkeit. Die Auseinandersetzung der französischen Pädagogen mit ausländischen Bildungssystemen und pädagogischen Theorien fällt in genau jene Zeit, in welcher der internationale pädagogische Herbartianismus in seiner Blüte stand. Zumindest in Deutschland war der pädagogische Diskurs auch wesentlich durch Herbartianer geprägt. Aber auch in den anderen Ländern, an deren Bildungswesen Frankreich vornehmlich Interesse zeigte, in der Schweiz, in Großbritannien und in den USA (vgl. Matasci 2009, 3) war ihr Einfluss spürbar⁶. Darüber hinaus haben sich bedeutende Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy,

6 Vgl. dazu FN 5.

Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein oder Otto Willmann um die Lehrerbildung verdient gemacht⁷ – eines der Kernthemen der französischen Bildungsreformer. Es fällt somit schwer, anzunehmen, dass der pädagogische Herbartianismus in Frankreich, wie von Pinloche behauptet, weitestgehend unbekannt geblieben sein soll. Tatsächlich schätzt Eugène Dévaud selbst diese Darstellung als übertrieben ein und macht darauf aufmerksam, dass im fraglichen Zeitraum nachweislich ein fachlicher Diskurs zur pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption in Frankreich stattgefunden hat (vgl. Dévaud 1911, 278ff.). Dieser Diskurs kann anhand einer Anzahl von Publikationen nachvollzogen werden. Er wurde auch von zeitgenössischen Autoren in unterschiedlichen Stadien seiner Entwicklung, von verschiedenen Schwerpunkten ausgehend reflektiert. Diese Beiträge flossen in der Regel selbst in den Diskurs ein und trugen zu seiner Entwicklung bei (vgl. Mauxion 1901b, IIf.; vgl. Gockler 1905, 388ff.). Allerdings erschöpfte sich bisher die Analyse dieses Diskurses in der – teils willkürlichen oder bruchstückhaften – Aufstellung und Auswertung der wenigen Veröffentlichungen französischer Autoren, die sich explizit mit der pädagogischen Theorie Herbarts befassten. Umfangreiche Monographien liegen dabei nur wenige vor; einige detailreiche Stichwörter in Lexika, thematische Absätze in pädagogisch-philosophischen Abhandlungen oder kürzere Beiträge in Zeitschriften stellen ein Gutteil der Publikationen. Wenn man, wie einige zeitgenössische Autoren, versucht, die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption anhand dieser Publikationen darzustellen, so ergibt sich das Bild eines wenig kontinuierlichen, sporadisch geführten und lückenhaften Diskurses (siehe Anlage 1⁸), was Pinloches Einschätzung der Situation zu bestätigen scheint: Herbart sei in Frankreich nur hin und wieder durch „wenige[...] Eingeweihte[...]“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278) rezipiert worden; ein Einfluss auf das französische Bildungs- und Schulwesen habe sich daraus nicht ergeben. Dementsprechend geht die wissenschaftliche pädagogische Geschichtsschreibung auf diesen Diskurs nicht ein oder weist ihn explizit als unbedeutend für die Erforschung der Entwicklung der französischen Pädagogik aus (vgl. u.a.: Bellerate 1979, 198). Auch im Kontext der Entwicklungsanalyse herbartianischer Theorien und Strömungen in Europa spielte das Geschehen in Frankreich bisher keine Rolle. Trotzdem gibt es gute Gründe, dies nicht ungeprüft anzunehmen. Auf zwei bildungshistorische Elemente wurde bereits verwiesen. Darüber hinaus geben die biographischen Daten der französischen Fachleute, die sich im Rahmen des literarischen Diskurses mit Herbart beschäftigt haben, Grund zu der Annahme, dass sich der fachliche Diskurs um die Pädagogik Herbarts und der Herbartianer nicht in der überschaubaren literarischen Rezeption erschöpft haben kann. Diskurse und Rezeption finden nicht nur auf der Ebene des geschriebenen Wortes statt; sie können auch durch mündlichen und persönlichen Austausch zwischen Personen angeregt, ergänzt oder entscheidend geprägt werden. Mehrere der Autoren, die zu Herbart oder den Herbartianern publiziert haben, hatten einflussreiche Ämter im staatlichen Bildungswesen inne, waren in ein engmaschiges Netzwerk führender Persönlichkeiten der Bildungsreformen der III. Republik eingebunden bzw. hatten persönliche Kontakte zu diesem oder waren in der Lehrerbildung tätig (siehe III/3.1.1). Es ist nicht abwegig, anzunehmen, dass pädagogische Positionen, die aus einer Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts oder herbartianischen Ansätzen hervorgingen, auch in den Diskurs um die Neuordnung des französischen Bildungs- respektive Volksschulwesens eingeflossen sind oder

7 Vgl. dazu: Brezinka 2003, 27ff. (zu Willmann); Coriand 2000, 51ff. (zu Stoy); Henkel 2010, 12, 89ff. (zu Ziller); Pohl 1972, 249ff. und Wittenbruch 1972, 380ff. (zu Rein).

8 Unter Anlage 1 findet sich eine tabellarische Aufstellung von Publikationen, die durch Louis Gockler (1905) und Eugène Dévaud (1911) als einschlägige Beiträge zur HuH-Rezeption festgehalten worden sind. Gockler und Dévaud lieferten die umfangreichsten zeitgenössischen Übersichten über die französische HuH-Rezeption. Diese Beiträge werden unter I/4. genauer betrachtet.

sich gar auf die Gestaltung der republikanischen Bildungsreformen ausgewirkt haben. Ebenso wenig ist auszuschließen, dass eine Rezeption der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer stattgefunden hat, die schriftlich nicht fixiert oder nicht eindeutig als Herbart- oder Herbartianismusrezeption gekennzeichnet wurde, die sich also z.B. über praktische pädagogische Arbeit oder im Rahmen anderer Diskurse auf das französische Bildungswesen ausgewirkt haben kann. Solche Diskurs- und Rezeptionsebenen sind zugegebenermaßen nicht leicht erfassbar; um sie aufzudecken müssen z.B. Korrespondenzen, Reiseaktivitäten und private oder berufliche Netzwerke, die einen pädagogischen Gedankenaustausch möglich gemacht haben, recherchiert und nachvollzogen werden. Zudem ist es u.U. sinnvoll, sich auch in relevanten zeitgenössischen pädagogischen Publikationen, die sich nicht explizit auf Herbart oder den Herbartianismus beziehen, auf Spurensuche nach Elementen Herbartscher oder herbartianischer Pädagogik zu begeben. Es soll also von der These ausgegangen werden, dass sich der pädagogische Diskurs um Herbart und den Herbartianismus in Frankreich komplexer gestaltet hat als bisher vermutet und dass er als zweigeteilt angenommen werden muss. Ein Teil des Diskurses ist dabei bereits vor allem von zeitgenössischen Autoren ausschnittsweise erschlossen worden; nämlich jener, der anhand der thematisch einschlägigen Publikationen oder Textstellen offensichtlich nachgewiesen werden kann. Dieser erste Teil soll im Folgenden als offener Diskurs oder auch offene Rezeption bezeichnet werden. Der Verlauf dieses offenen Diskurses soll recherchiert und nachvollzogen, aufgearbeitet und ergänzt werden. Grundsätzlich neu offenzulegen ist besonders der andere, schwerer nachvollziehbare Teil, der vor allem über mündliche Kanäle, persönliche Kontakte oder literarisch, durch nicht explizit auf Herbartsch/herbartianische Theorie referierende Publikationen getragen wurde. Dieser zweite Teil soll als verdeckte Rezeption⁹ bezeichnet werden. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, die fachliche Rezeption der pädagogischen Theorien Johann Friedrich Herbarts und der Herbartianer in der III. Französischen Republik auf unterschiedlichen Ebenen und über den einschlägigen Diskurs hinausgehend aufzuarbeiten. Dies soll im Rahmen einer kritischen Rezeptionsanalyse geleistet werden, wobei davon ausgegangen wird, dass neben der offenen Rezeption auch eine verdeckte Rezeption stattgefunden hat. Besonders die verdeckte Rezeption wird als über den Diskurs hinausgehend gedacht. Offene wie auch verdeckte Rezeption kann sich dabei z.B. auch in praktischer pädagogischer Arbeit geäußert haben. Es wird untersucht werden:

- inwiefern sich der Diskurs über die Herbartsche und herbartianische Pädagogik in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes durchsetzen konnte;
- inwiefern dort über diesen Diskurs hinaus eine Rezeption jener Pädagogiken stattgefunden hat;
- inwiefern die Rezeption mittelbar oder unmittelbar die Reformen des französischen Bildungs- und Erziehungswesens der Zeit beeinflusst haben.

Der Begriff Diskurs wird dabei für die Auseinandersetzung mit einer wissenschaftlichen Theorie und ihren praktischen Ansprüchen verwendet, also primär als Austausch zwischen Experten verstanden und nicht vordergründig nach diskurstheoretischem Verständnis gebraucht. Der einschlägige Diskurs ist für die Rezeption wesentlich; er wird aber nur als ein Teil einer komplexen Rezeption verstanden. Im Zentrum der Forschungen zu dieser Arbeit steht demnach nicht der Begriff des Diskurses, sondern der Begriff der Rezeption¹⁰. Die Rezeptionssituation und deren Entwicklung werden mithilfe kritischer Quellenanalysen auf Grundlage einer her-

⁹ Eine ausführliche Bestimmung des Begriffes *Rezeption* und der damit in Verbindung stehenden Begriffe der *literarischen* und der *verdeckten* Rezeption erfolgt unter I.2. dieser Arbeit.

¹⁰ Siehe I.2.

meneutisch-historischen Methode nachvollzogen, um eine Verknüpfung dieser Analyse mit den historischen Hintergründen zu gewährleisten und Verlauf und Entwicklung der Rezeption nachvollziehbar zu machen. Bei der Auswertung der relevanten Publikationen wird teilweise auch von dem Verfahren der konventionellen Inhaltsanalyse Gebrauch gemacht, wobei in der vorliegenden Arbeit das Problem bestand, dass Quellen in unterschiedlichen Sprachen zu Rate gezogen wurden (v.a. Französisch und Deutsch). Dadurch hat sich die Anzahl der Varianten an Begrifflichkeiten und der Nuancen an Bedeutungszuschreibungen erhöht.

Über die Publikationen hinaus wurden empirische Daten, wie Mitglieder- und Anwesenheitslisten oder Teilnehmerstatistiken, ausgewertet und tabellarische oder graphische Übersichten generiert. Es wurden zahlreiche, teils bisher unveröffentlichte schriftliche Quellen gesichtet. Die Bedeutung der einzelnen Erkenntnisse, die dabei gewonnen wurden, wird oft erst im Blick auf das Gesamtbild deutlich. Im Ergebnis steht eine Analyse der französischen Rezeption der Pädagogik Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus¹¹, die es sich zur Aufgabe macht, die Komplexität dieser Rezeptionssituation sowohl auf theoretischer Ebene aufzuzeigen als auch den Blick auf die vielfältigen bildungspolitischen, personellen und strukturellen Zusammenhänge zu öffnen (und diese nach Möglichkeit zu durchdringen), welche diese Rezeption einerseits erschwert und verschleiert und dadurch schwer überschaubar gemacht haben, welche sie andererseits aber auch ermöglicht haben. Teilweise zeigt sich diese Analyse als mühsame Spurensuche, die – nach Auswertung relevanter Hinweise und logischer Schlussfolgerung – nur Wahrscheinlichkeiten aufzeigen kann. Die Untersuchung wird zudem durch die pädagogische Thematik erschwert. An dieser Stelle sei auf Jean Houssaye verwiesen, der auf die Schwierigkeiten aufmerksam gemacht hat, die mit einer Analyse des „Imports und Exports“ (Houssaye 2006) theoretischer Elemente zwischen verschiedenen pädagogischen Theorien einhergehen. Houssaye geht davon aus, dass eine allgemein gültige Theorie solcher Rezeptionsbewegungen und gegenseitiger pädagogischer Beeinflussungen nicht entwickelt werden kann (vgl. ebd.). Trotz solcher Hindernisse besteht der Anspruch dieser Arbeit darin, schlüssig zu belegen, dass in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes eine vielschichtige, kontroverse und ernsthafte pädagogische HuH-Rezeption stattgefunden hat, die über den bisher bekannten Teil des offenen, literarischen fachlichen Diskurs entscheidend hinausging. Es soll belegt werden, dass dieser Rezeption sowohl bildungstheoretische als auch bildungspolitische Wirksamkeit zugesprochen werden kann. Damit muss eine Einschätzung über den Grad dieser Wirksamkeit einhergehen. Die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Rezeptionsebenen sollen nachvollziehbar gemacht werden und es wird untersucht, inwiefern diese Ebenen sich gegenseitig bedingt und beeinflusst haben.

Der erste, einleitende Teil der Arbeit macht mit den Vorbedingungen der Forschungen vertraut und begründet deren Zielsetzung sowie die Art des geplanten Vorgehens. Unter I.2. wird der Rezeptionsbegriff entwickelt, welcher in dieser Arbeit Anwendung findet. Im zweiten Teil werden durch die Darstellung der historischen, bildungspolitischen und soziokulturellen Hintergründe der Forschungskontext aufgezeigt und die Arbeitsgrundlagen geschaffen. Im dritten und zentralen Teil erfolgt eine Aufschlüsselung der französischen pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption. Unter III/1 werden die Vorbedingungen dieser Rezeption dargestellt. Danach erfolgt unter III/2 eine Analyse der Ebene der offenen Rezeption. Hier kann teilweise noch auf den Forschungsstand verwiesen und auf bereits vorliegende Erkenntnisse zum literarischen Diskurs bzw.

11 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf der Terminus HuH-Rezeption genutzt, um auf die Rezeption der Pädagogik Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus hinzuweisen. Soweit nicht anders gekennzeichnet, bezieht sich der Terminus dabei also stets auf die spezifisch pädagogische Rezeption sowohl der Pädagogik Herbarts wie auch herbartianischer Theorien, ohne eine der Theorien im Besonderen anzusprechen.

zur offenen Rezeption zurückgegriffen werden. Unter III/3. wird die Ebene der verdeckten Rezeption dargestellt, also jener Rezeption, die über den literarischen Diskurs und die offene Rezeption hinausgeht. Dazu wird das bildungspolitische und pädagogische Anliegen der republikanischen Bildungsreformer daraufhin untersucht, ob es Ansatzpunkte für eine Einbindung theoretischer oder praktischer Elemente der Pädagogik Herbarts bzw. der Herbartianer bietet. Das fachliche Interesse und das bildungspolitische sowie pädagogische Engagement einflussreicher Vertreter der Bildungsreform, für die nachgewiesen werden kann, dass sie – auf die eine oder andere Weise – Berührung mit der HuH-Rezeption hatten, werden in den Blick genommen. Zentrale Projekte der Bildungsreform, an denen diese Reformer Anteil hatten, werden vorgestellt und analysiert, um eventuelle Anknüpfungspunkte ausfindig machen zu können, durch welche die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption Auswirkungen auf die Gestaltung der französischen Pädagogik genommen haben könnte. Unter dem gleichen Schwerpunkt werden die persönlichen fachlichen Vernetzungen der Reformer untereinander wie auch die Kontakte bekannter Protagonisten der HuH-Rezeption zum Netzwerk der republikanischen Bildungsreformer untersucht. In einem zweiten Schwerpunkt wird auf die Bedeutsamkeit von Orten der Begegnung deutscher und französischer Pädagogen für die französische Herbart- und Herbartianismusrezeption hingewiesen. Am Beispiel pädagogischer Institutionen der Universitätsstadt Jena wird dabei gezeigt, auf welche Weise französische Pädagogen mit Herbartschen bzw. herbartianischen Ideen in Kontakt gekommen sein können und inwiefern sich aus diesen Kontakten Auswirkungen auf die französische Pädagogik schlussfolgern lassen. Im Teil IV der Arbeit, dem kurzen Schlussteil, werden die gewonnenen Erkenntnisse kurz und überblicksartig reflektiert.

2 Zum Begriff der Rezeption

Im Verlauf der Untersuchung soll mit einem komplexen Rezeptionsbegriff gearbeitet werden, der für diese Arbeit entwickelt wurde. Er steht dem Begriff der kulturellen Rezeption nahe. Der Begriff Rezeption bezeichnet die kritische Auseinandersetzung mit einer Thematik bzw. einer – u.U. wissenschaftlichen – Theorie. Der Begriff der kulturellen Rezeption¹² bezeichnet den Vorgang eines Transfers kultureller Elemente; Merkmale einer Kultur (Ausgangskultur) werden auf eine andere Kultur (Zielkultur) übertragen. Vormalig fremde identitätsstiftende Muster werden durch die Zielkultur aufgenommen und integriert (vgl. Espagne 1999a, 1ff., 8ff.). Kultureller Transfer kann bewusst durch die kritische Auseinandersetzung mit kulturellen Elementen und deren entschieden beabsichtigte Eingliederung in die eigene Kultur erfolgen beziehungsweise er kann im Zuge hegemonialer Bestrebungen seitens der Ausgangskultur offensiv ausgelöst, aggressiv durchgesetzt oder kontinuierlich verfolgt werden. Er kann aber auch unbewusst durch Prozesse der Imitation, der Gewöhnung, der geographischen oder sozialen Vermischung kultureller Gruppen ablaufen (vgl. ebd. 1ff., 17ff.). Letztendlich stellt kultureller Transfer stets einen Eingriff in die kulturelle Identität von Gesellschaften oder Gesellschaftsgruppen dar und führt in der Regel zu einer Annäherung der Identitäten der jeweiligen Ausgangs- und Zielkulturen. Kulturelle Elemente konstituieren dabei durch gegenseitige Vernetzung und Abhängigkeit die Werte, Vorstellungen, Wahrnehmungen, Deutungs- und Handlungsmuster von Gesellschaften. Durch ihren Transfer von einer Ausgangs- in eine Zielkultur werden sie in das bestehende kulturelle Gewebe der Zielkultur eingebunden. Sie tragen dabei nicht nur zu einer Veränderung deren identitätsstiftender Muster bei; die transferierten kulturellen Elemente erfahren durch ihre Integration in die Zielkultur selbst eine Veränderung (vgl. ebd.). Um sich in das Netzwerk

12 Zur kulturellen Rezeption und zur Problematik des Kulturtransfers stütze ich mich hier durchweg auf Espagne 1999a.

einpassen zu können, müssen sie den Anforderungen der Zielkultur angepasst werden, um so identitätsstiftend wirken zu können und nicht durch Unvereinbarkeit die Identität der Zielkultur zu gefährden. Michel Espagne weist darauf hin, dass jeder kulturelle Transfer vor allem erst einmal eine Art von Übersetzung sei. Es erfolgt ein Übergang von einem Code in einen anderen. Jeder kulturelle Code ist vorrangig von sprachlichen Elementen getragen (vgl. ebd., 8). Ein Rezeptionsbegriff im Sinne kultureller Rezeption bezeichnet demnach keine bloße Übertragung kultureller Elemente, sondern er beschreibt auch einen Interpretationsprozess. Hier setzt die komplexe Definition des Begriffes Rezeption an, der hier neu entwickelt wird und Verwendung finden soll. Im Kontext dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Rezeption einer wissenschaftlichen Theorie – in diesem Falle einer pädagogischen Theorie – sich nicht im offiziellen, offenen thematischen Diskurs – in offener Rezeption – erschöpfen muss. Vielmehr kann diese Rezeption auch abseits des einschlägigen Diskurses stattfinden; etwa im Rahmen von Diskursen, die anderen thematischen Schwerpunkten zugeordnet werden können, durch thematisch nicht eindeutig benannte Sprechakte oder auch durch Handlungsmuster, also etwa durch didaktisches Handeln gemäß bestimmter pädagogischer Positionen im Rahmen pädagogischer Praxis. Offene Rezeption findet dabei in der Regel bewusst statt – die Teilnahme am Diskurs und die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption ist von Seiten des Rezipienten gewollt. Verdeckte Rezeption kann entweder bewusst oder unbewusst erfolgen. Erfolgt sie bewusst, so ist die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption von Seiten des Rezipienten gewünscht; allerdings findet diese Auseinandersetzung außerhalb des thematischen Diskurses statt¹³. Von unbewusster Rezeption kann dann gesprochen werden, wenn von Seiten des Rezipienten eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption erfolgt, ohne dass der Rezipient sich über diese Auseinandersetzung im Klaren ist. Dies ist dann der Fall, wenn der Rezipient durch eine frühere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Rezeption in seinem Denken bzw. Handeln geprägt ist, ohne dies bewusst darauf zurückführen zu können¹⁴. Weiter-

13 Eine Auseinandersetzung außerhalb des thematischen Diskurses kann sich für einen Rezipienten z.B. dann als vorteilhaft erweisen, wenn er sich mit einer wenig populären Theorie (nennen wir sie Theorie A) auseinandersetzen möchte, deren offene Rezeption sich in Fachkreisen negativ auf seine Reputation auswirken könnte. Möglicherweise erscheint ihm auch der offizielle Diskurs zur Thematik als verfehlt und als wenig geeignet, um neue Erkenntnisse zu generieren. Für eine Rezeption außerhalb des Diskurses stehen dem Rezipienten dann mehrere Möglichkeiten offen: Entweder rezipiert er außerhalb jeglichen Diskurses – dann arbeitet er mehr oder weniger für sich allein und generiert Erkenntnisse „für die Schublade“ oder er nutzt fremdthematische Diskurse zur Rezeption der Theorie seines Interesses. In letzterem Fall kann er die Rezeption der Theorie A durch einen anderen thematischen Schwerpunkt (Theorie B) maskieren und eventuell sogar zu einer fachlichen Etablierung der Theorie A beitragen, ohne diese zu benennen. Unter Umständen kann sich auf diese Weise auch eine neue Theorie (Theorie C) entwickeln, die auf Elementen sowohl der Theorie A als auch der Theorie B basiert. Die Erkenntnisse, die der Rezipient dabei möglicherweise generiert oder die theoretischen Elemente, die er zur Anwendung oder Weiterentwicklung bringt, lassen sich in diesem Fall allerdings nicht immer eindeutig auf die Auseinandersetzung mit der Theorie seines Interesses zurückführen. Als dritte Möglichkeit könnte der Rezipient darauf zurückgreifen, einen neuen thematischen Diskurs mit anderen inhaltlichen Akzenten zu Theorie A anzuregen, der ihm zur Generierung neuer Erkenntnisse geeigneter erscheint, als der bereits stattfindende Diskurs. In diesem letzten Falle handelt es sich allerdings um eine Form von offener Rezeption.

14 Unbewusste Rezeption erfolgt z.B. dann, wenn ein Rezipient sich zu einem Zeitpunkt A mit einer Theorie A auseinandersetzt (z.B. durch Lektüre eines Fachbuches, Hören eines wissenschaftlichen Vortrages o.ä.) und Elemente dieser Theorie in sein eigenes fachliches Denken übernimmt; bzw. wenn sein fachliches Denken durch Theorie A beeinflusst wird, ohne dass der Rezipient sich dieses bewusst macht. Möglicherweise macht sich der Rezipient zum Zeitpunkt A Theorie A auch nicht als Theorie A bewusst, ordnet diese also gar nicht als bestimmte Theorie in fachliche Zusammenhänge ein. Dies kann zur Folge haben, dass Theorie A bzw. Elemente der Theorie A durch den Rezipienten im Zuge anderer Theorien übernommen oder weiterentwickelt werden, was einer unbeabsichtigten – und fachlich nicht identifizierten – Verbreitung von Theorie A gleichkäme. Das geschieht z.B. dann, wenn der Rezipient zu einem späteren Zeitpunkt B eine eigene fachliche Theorie B entwickeln möchte und dazu Elemente der Theorie

hin wird angenommen, dass Rezeption – sei sie offen oder verdeckt – über drei unterschiedliche Kanäle erfolgen kann: durch schriftliche Auseinandersetzung, also v.a. durch Publikationen (literarische Rezeption), durch mündliche Auseinandersetzung im Kontakt zwischen Personen (mündliche Rezeption) oder durch Umsetzung theoretischer Positionen in der – in diesem Falle pädagogischen – Praxis. Es soll mithin vorausgesetzt werden, dass Rezeption im Sinne einer Auseinandersetzung mit einer Thematik sowohl im Bereich der Theorie wie auch auf der Ebene der Praxis erfolgen kann. Für eine Untersuchung der Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus bedeutet dies, dass diese Theorien als kulturelle Elemente begriffen werden, die auf unterschiedlichen Kanälen von einer Ausgangskultur (hier v.a.: Deutschland) in eine Zielkultur (hier: Frankreich) transferiert wurden. Dies konnte im Rahmen eines offenen Diskurses oder verdeckt geschehen; und zwar einerseits mittels der Auseinandersetzung mit thematischen Publikationen und andererseits durch unmittelbare Kontakte zwischen Individuen. Der stattfindende Transfer bedeutete nicht unbedingt eine unveränderte Übernahme der kulturellen Elemente, sondern muss als eine interpretative Auseinandersetzung mit diesen verstanden werden. Darüber hinaus müssen die Theorien nicht im Ganzen transportiert worden sein; in den meisten Fällen sind durch die Rezipienten wohl vor allem einzelne theoretische Elemente schwerpunktmäßig in den Blick genommen worden. Eine interpretative, u.U. zudem selektive Auseinandersetzung mit einer Theorie birgt (1) die Gefahr einer Verfälschung der Theorie bzw. kann zu fachlichen Missverständnissen führen. Eventuell werden so, unter dem Label der Ausgangstheorie, plakative Allgemeinplätze, erstarrte oder unfertige Theoriekonstruktionen transportiert. Andererseits ist es (2) möglich, dass sich im Zuge der Interpretation und/oder der Selektion theoretische Elemente aus der Ausgangstheorie lösen und im Rahmen fremdthematischer Diskurse eine Weiterentwicklung erfahren, die mit der Ausgangstheorie nicht mehr in Verbindung gebracht wird¹⁵. Für den Begriff Rezeption kann man in diesem Kontext mithin festhalten:

- (1) Rezeption bezeichnet die Auseinandersetzung mit einer Theorie und – unter Umständen – ihrer praktischen Anwendung
- (2) Rezeption *kann* sich auf eine bloße theoretische Analyse beschränken
- (3) Rezeption *kann auch* über eine bloße theoretische Analyse hinausgehen und den Transfer kultureller Elemente bedeuten
- (4) Rezeption kann durch die Auseinandersetzung mit Literatur *erfolgen*. Ebenso kann sie sich durch das geschriebene Wort *äußern*.
- (5) Rezeption kann durch persönliche Kontakte zwischen Menschen *erfolgen*. Sie kann sich durch das gesprochene Wort oder durch das Handeln von Personen *äußern*.
- (6) Rezeption kann *offen* oder *verdeckt* erfolgen.
- (7) Der Diskurs ist Teil der Rezeption, kann also auch als eine Art der Rezeption beschrieben werden.
- (8) Der Diskurs ist explizit thematisch. Demnach ist er eine Art der offenen Rezeption.
- (9) Verdeckte Rezeption findet außerhalb des einschlägigen Diskurses statt (etwa im Zuge „fremder“ Diskurse zu anderen Thematiken).

A übernimmt. Theorie B wäre in diesem Fall durch Theorie A inspiriert, während der Rezipient annehmen müsste, er habe die besagten Elemente der Theorie A originär generiert. Solche unbewusste Rezeption kann u.U. nur schwer nachvollzogen werden bzw. lässt sie sich nicht immer eindeutig belegen.

15 Auf die Problematik einer verzerrten Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts, v.a. auch im internationalen Raum, hat bereits Rudolf Lassahn im Jahr 1978 aufmerksam gemacht (vgl. Lassahn 1978, 13f.).

Unter Abbildung 1 findet sich zur Veranschaulichung eine graphische Aufgliederung des hier entwickelten Rezeptionsbegriffes.

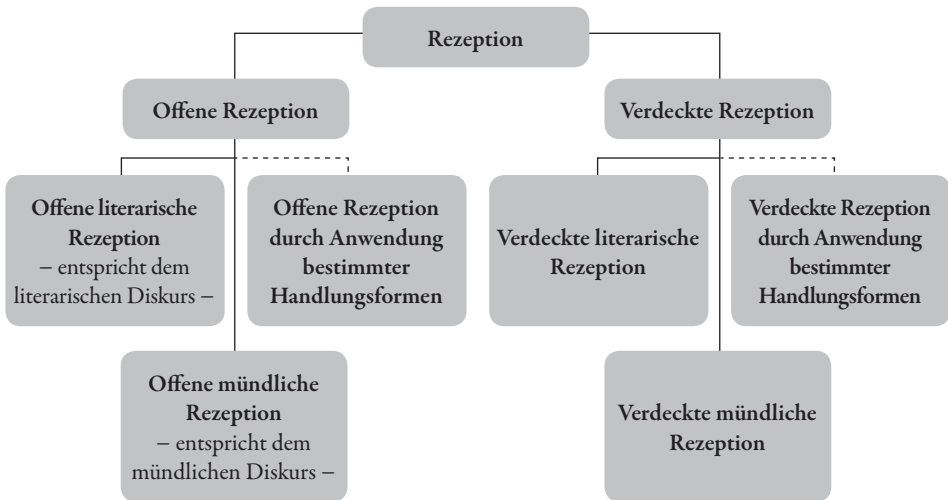


Abb. 1: Aufgliederung des Rezeptionsbegriffes

Der Begriff Rezeption, der für diese Arbeit zur Anwendung auf die HuH-Rezeption definiert wird, beschreibt also zuerst einmal das Phänomen, dass eine Theorie wahrgenommen wurde, beziehungsweise dass Personen mit ihr in Berührung gekommen sind. Darüber hinaus stellt er die Auseinandersetzung dieser Personen (Rezipienten) mit der durch sie wahrgenommenen Theorie fest. Diese Auseinandersetzung kann einerseits rein analytisch erfolgen. Beispielhaft dafür wäre das bloße geistige Nachvollziehen der Herbartschen pädagogischen Theorie, ohne daraus Erkenntnisse zu ziehen, die das eigene pädagogische Handeln oder Denken wesentlich beeinflussen. Auch Beschreibungen über die Vernetzungen der herbartianischen Schule in Europa oder Rezensionen zu Werken Herbarts und der Herbartianer können als rein analytisch gedacht werden. Eine rein analytische Rezeption bedeutet noch keinen nennenswerten Theorietransfer. Der Begriff der Rezeption beschreibt zusätzlich diejenigen Formen der Auseinandersetzung, die über die reine Analyse hinausgehen. Darunter fallen pädagogische Werke französischer Autoren, die sich mit der Herbartschen Theorie unter eigenen pädagogischen Gesichtspunkten auseinandersetzen und versuchten, diese Theorie auf das französische Bildungssystem anzuwenden. Dazu zählt auch die Entwicklung neuer pädagogischer Theorien, die Herbartsche oder herbartianische Elemente in ihr System aufnahmen oder ggf. Versuche von Lehrern, Herbartsche oder herbartianische Methoden auf ihren Unterricht anzuwenden. Es sind natürlich noch weitere Szenarien denkbar. Man kann davon ausgehen, dass in den meisten Fällen von Rezeption eine Auseinandersetzung erfolgt, die über eine reine Analyse hinausgeht. Tatsächlich sind rein analytische Rezeptionen schwer nachweisbar. Um das Werk eines Rezipienten – sei es literarischer Natur oder äußere es sich in der praktischen pädagogischen Arbeit – als rein analytisch identifizieren zu können, müsste es möglich sein, einen Überblick über die Gesamtheit seiner Auseinandersetzung mit der Herbartschen oder herbartianischen Theorie zu gewinnen. Dies scheint unmöglich, denn selbst wenn sämtliches Handeln, wenn jedes gesprochene und geschriebene Wort eines Rezipienten lückenlos dokumentiert werden könnte, so bliebe doch der Zugang zu seinem Denken verwehrt; dieses könnte allein

anhand seiner Aussagen und Handlungsmuster rekonstruiert werden, wodurch lediglich Wahrscheinlichkeiten geschaffen werden können. Der Begriff der Rezeption wird also gesetzt als die Beschreibung der Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit einer Theorie durch einen Rezipienten, der in seinem Denken beziehungsweise Wirken und Handeln durch diese Auseinandersetzung geprägt wird. Rezeption ist geistiger Natur. Sie betrifft demnach sämtliche Ebenen menschlicher Handlung. Sie kann durch die Berührung und die Beschäftigung mit Literatur oder über Konversation und den Kontakt zwischen Individuen ausgelöst werden und erfolgen. Ebenso kann sie sich in Form von Literatur oder durch das gesprochene Wort bzw. durch das praktische Handeln von Individuen äußern und sichtbar gemacht werden. Sie kann bewusst oder unbewusst erfolgen. Um begründete Aussagen über die Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts und des pädagogischen Herbartianismus treffen zu können, müssen die literarische sowie die Rezeption durch persönliche Kontakte auf der Grundlage ihrer Äußerungsformen nachvollzogen werden. Hierfür wird die Aufgliederung der Untersuchung nach der offenen Rezeption und der verdeckten Rezeption gewählt. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Zuge dieser Rezeptionsvorgänge ein kultureller Transfer erfolgt ist.

3 Begründung des Untersuchungszeitraumes

Die Rezeptionsanalyse und die Untersuchung des Diskurses werden in der vorliegenden Arbeit für die Jahre zwischen 1870 und 1913 vorgenommen. Diese zeitliche Eingrenzung ist hinsichtlich der bildungshistorischen Elemente sinnvoll, auf die unter I/1. bereits verwiesen wurde: die bildungspolitische Krise in Frankreich, die internationale Bedeutung des Herbartianismus sowie das Element ihrer Gleichzeitigkeit. Im Folgenden wird deutlich, dass die Kopplung dieser drei bildungshistorischen Elemente nicht nur die Thematik dieser Arbeit anrät, sondern dass sich aus ihr auch die Festlegung des Untersuchungszeitraumes ergibt.

Der Untersuchungszeitraum wird durch zwei Kriege als markante historische Ereignisse begrenzt¹⁶, deren Verlauf und Ausgang sich entscheidend auf die kulturellen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland und deren historische Entwicklung ausgewirkt haben. Zustandekommen und Entwicklung der französischen HuH-Rezeption können nur vor dem Hintergrund des kulturellen Austausches zwischen Frankreich und Deutschland auf pädagogischem Gebiet und im Kontext der Rezeption deutscher Pädagogik durch französische Pädagogen verstanden werden. Diese pädagogischen Beziehungen lassen sich wiederum nur als Teil der kulturellen Beziehungen zwischen beiden Ländern sinnvoll einordnen und verstehen.

Das Verhältnis zwischen Frankreich und Deutschland hat sich im Laufe der Geschichte mehrfach als wechselhaft und spannungsreich erwiesen¹⁷. Im frühen 19. Jahrhundert setzte allerdings eine Annäherung zwischen beiden Ländern ein, die zu einer weitestgehend positiven, tendenziell schöngefärbten Wahrnehmung der deutschen Kultur durch das französische Bildungsbürgertum führte. Die Ursachen und Effekte waren vielfältig; wichtig ist, dass es zu idealisierten Vorstellungen von der moralischen und intellektuellen Verfasstheit der deutschen Kultur kam.¹⁸ Der Deutsch-Französische Krieg 1870/71 bedeutete einen radikalen und schmerzhaften Schnitt, der das französisch-deutsche Verhältnis auf Jahre ins Negative wenden sollte. Das feindselige Verhalten und das Siegergebarben der deutschen Kriegsmacht vertrugen sich nicht mit den

16 Der Untersuchungszeitraum setzt mit dem Ende des frz.-dt. Krieges (1870-1871) ein und reicht bis zum Vorabend des ersten Weltkrieges (1914-1918).

17 Zur Problematik des kulturellen Austausches zwischen Frankreich und Deutschland vgl. Espagne 1999a.

18 Eine genauere Darlegung dieser historischen Hintergründe findet sich zudem unter II/1 dieser Arbeit.

überhöhten zivilisatorischen Erwartungen an Deutschland, die man westlich des Rheins gehegt hatte. Die quälende Empfindung, getäuscht worden zu sein, vermischte sich auf französischer Seite auf ungute Weise mit dem Wunsch nach Revanche und einem kulturellen Minderwertigkeitskomplex (vgl. Trouillet 1991). Die Kriegsniederlage und die innenpolitischen Wirren im ersten Nachkriegsjahrzehnt stürzten Frankreich in eine Identitätskrise, die sich durch den kulturellen Vergleich mit einem logistisch, politisch und wissenschaftlich als überlegen wahrgenommenen Deutschen Reich noch verschärfte. Auswege aus dieser Situation wurden unter anderem in der Reform des Bildungswesens gesucht. Die Analyse deutscher Kultur und Bildungspolitik wurde dabei für Frankreich zum Prüfstein der eigenen kulturellen Identität¹⁹. Die Pädagogik und die Frage nach der Gestaltung des Bildungswesens spielten zu dieser Zeit im Kontext der französisch-deutschen Beziehungen eine wichtige gesellschaftliche, kulturelle und politische Rolle. Die rege Auseinandersetzung französischer Pädagogen mit deutschen Positionen zu Bildung und Erziehung fand ihren Höhepunkt während der 1880er/1890er Jahre und hielt bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts an (vgl. ebd.; vgl. Marasci 2009).

Ab den 1880er Jahren fand Frankreich als Republik zu einer neuen stabilen kulturellen Identität, welche auch mit einer zunehmend erfolgreichen Bildungsreform in Verbindung stand. Das neu entwickelte kulturelle Selbstbewusstsein der Franzosen führte zu einer neuerlichen Annäherung und einer phasenweisen Entspannung zwischen den beiden Ländern. Die nächste Erschütterung stand jedoch bevor. Der erste Weltkrieg war der Auslöser für einen erneuten Bruch zwischen den beiden Kulturen, der etablierte Kontakte zwischen pädagogischen Theoretikern und Praktikern beiderseits des Rheins beendete.

Der besondere, politisch motivierte pädagogische Diskurs im Spannungsfeld der französisch-deutschen Beziehungen, den das Trauma der Kriegsniederlage und der innenpolitischen Wirren nach 1871 in Frankreich angestoßen hatte und der für die vorliegende Untersuchung von besonderem Interesse ist, fand durch den Ausbruch des Weltkrieges 1914 ein jähes Ende. Verlauf und Ausgang dieses Krieges führten zu einer Neuordnung der politischen Verhältnisse und zu neuen, andersartigen Spannungsfeldern in der gegenseitigen kulturellen Wahrnehmung. Von einer Fortsetzung des betreffenden pädagogischen Diskurses nach 1918 kann daher nicht ausgegangen werden. Die Verortung des Untersuchungszeitraumes in die Jahrzehnte zwischen den beiden genannten Kriegen erscheint demnach schlüssig.

Diese zeitliche Begrenzung ist aus einem weiteren Grund sinnvoll: Johann Friedrich Herbarts pädagogische Ideen erlangten besonders zwischen der Mitte des 19. und dem frühen 20. Jahrhundert Bekanntheit. Durch das Wirken engagierter Herbartianer (z.B. Karl Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller sowie später Otto Willmann und Wilhelm Rein) entwickelte sich der pädagogische Herbartianismus zu einer einflussreichen Strömung, die weit über Deutschland hinaus in verschiedenen Ländern ihre Anhänger fand. Das zentrale Organ dieser pädagogischen Schule war der Verein für wissenschaftliche Pädagogik (Vfwp²⁰). Dieser wurde erst 1868, über ein Vierteljahrhundert nach dem Tode Herbarts und nur zwei Jahre vor dem französisch-deutschen Krieg, ins Leben gerufen. Die Entwicklung des Herbartianismus zu einer pädagogischen Schule, die während der kommenden Jahre im Bereich der pädagogischen Praxis und der pädagogischen Theorie zunehmend an Popularität und Einfluss gewinnen sollte, wurde durch die Gründung des Vereins begünstigt. Ins Leben gerufen durch nicht mehr als 26 Gründungsmitglieder (vgl. Maier 1940, 10), war der Vfwp 20 Jahre später, im Jahr 1888, auf 800 Mitglieder angewach-

¹⁹ Ausführlich wird diese Problematik unter Punkt II/1.3 der Arbeit behandelt.

²⁰ Mit der Geschichte und der Arbeit des Vfwp befasst sich ausführlich Hermine Maier (vgl. Maier 1940).

sen (vgl. ebd., 22). Er hatte sich der „Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik“ (Satzung des VfwP, § 1) verschrieben und sollte für v.a. pädagogische Praktiker und Theoretiker einen Ort des gegenseitigen Austausches bieten. Herbarts Pädagogik und Philosophie wurde für die Arbeit der Mitglieder im Verein als verbindender Bezugspunkt festgelegt. Diese Vorgabe war aber fern von allen dogmatischen Ansprüchen. Herbarts Werk und Denken sollte vielmehr den Ausgangspunkt für kritische Diskussionen bieten. Die Kontroverse war ausdrücklich erwünscht, Beiträge aus anderen wissenschaftlichen Bereichen waren willkommen²¹. Anfang des 20. Jahrhunderts setzte der langsame Niedergang des VfwP ein. Die Herbartianer mussten sich zunehmend zu neuen pädagogischen Ansätzen positionieren bzw. sich von diesen abgrenzen (Maier 1940, 76ff.). Im weiteren Verlauf ging der Herbartianismus selbst allmählich in anderen pädagogischen Bewegungen auf oder wurde durch modernere Ansätze als einflussreiche Schule aus der öffentlichen Wahrnehmung langsam verdrängt, beziehungsweise als starr und dogmatisch in Misskredit gebracht. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts bleibt er als pädagogische Strömung nachweisbar (vgl. Prondczynsky 1999, 80ff.; vgl. Coriand 2010a, 7). Allerdings büßte er seit den 1900er Jahren kontinuierlich an Bedeutung ein. Diese Entwicklung beschleunigte sich Mitte der 1920er Jahre²² (vgl. Prondczynsky 1999, 80ff.). Die Wirkung auf das europäische Ausland war bereits durch den ersten Weltkrieg teilweise empfindlich gestört worden: Vormalig intakte pädagogische Netzwerke hatten Schaden genommen oder waren zerstört worden²³. Die Zeitspanne des Untersuchungszeitraumes zwischen den frühen 1870er Jahren bis zum Ersten Weltkrieg, entspricht demnach in etwa der Blütezeit des pädagogischen Herbartianismus und ist daher für eine Analyse des französischen Diskurses zur HuH-Rezeption relevant. Ein thematisch einschlägiger Diskurs konnte in Frankreich nicht eher möglich werden, bis der Herbartianismus genügend Popularität erlangt hatte, um auch über die Grenzen Deutschlands hinaus wirksam zu werden. Die schwindende Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus im frühen 20. Jahrhundert legt nahe – vor allem vor dem Hintergrund der politischen Umwälzungen in Europa nach 1918 –, dass von einer Untersuchung der Rezeptionssituation nach dem I. WK abgesehen werden kann.

4 Zum Stand der Forschungen:

Eine kritische Betrachtung der vorliegenden Arbeiten zum Thema

Die HuH-Rezeption in Frankreich wurde bildungshistorisch bisher vor allem anhand des bibliographischen Bestandes nachvollzogen. Ein solcher Ansatz führt in der Regel aber leider nicht zu viel mehr als zu einer Auflistung der thematisch einschlägigen Monographien, Artikel und Rezensionen, die in Frankreich erschienen sind. Bei den bisher zum Thema vorliegenden Veröffentlichungen handelt es sich daher vor allem um kommentierte bibliographische Übersich-

21 Dazu § 2 der Satzungen des VfwP: „§ 2. Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt, sei es nun, daß diese Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird.“ (Satzungen des VfwP, §2)

22 Das lässt sich auch anhand eines kontinuierlichen Rückgangs an einschlägig herbartianischen Veröffentlichungen seit den 1910er Jahren belegen, der aus einer chronologischen Ordnung des Korpus der Alphabetischen Bibliographie Pädagogischer Herbartianismus mithilfe der personenbezogenen Datenbank der bibliographischen Datenbank der AIHF ersichtlich gemacht werden kann.

23 Prondczynsky begründet die Langlebigkeit des pädagogischen Herbartianismus auch mit der Bedeutung engmaschiger fachlicher Kommunikationsnetze (Prondczynsky 1999, 81). Vor 1914 reichten Stränge dieser Netzwerke – z.B. über Wilhelm Rein in Jena – in zahlreiche Europäische Länder; so auch nach Frankreich. Zumindest ebendiese Verbindungen nach Frankreich lassen sich nach 1918 nicht mehr belegen.

ten. Oft sind sie in einen weiteren Forschungskontext eingebunden und dienen im Argumentationsverlauf als Beleg bildungshistorischer Thesen. Aus diesem Grund sind sie meist selektiv gestaltet oder wirken tendenziös. Nur einzelne eigenständige Publikationen sind ausdrücklich der Rezeption oder dem Einfluss der Lehre Herbarts und seiner Schüler in Frankreich gewidmet und stellen auch über die Auflistung der Literatur hinaus rezeptionsanalytische Bezüge her. Nichtsdestotrotz liegen mit den bibliographischen Übersichten erste Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zur Thematik vor, die eine unverzichtbare Basis für weitergehende Recherchen darstellen und daher hier eine genauere Betrachtung verdienen.

Einer der frühesten und zugleich ausführlichsten Abrisse über die Rezeption v.a. der Pädagogik Herbarts in Frankreich findet sich im Anhang zu Louis Gocklers *La Pédagogie de Herbart*²⁴ von 1905 unter der Überschrift *Herbart en France* als Ergänzung zu einer ausführlichen Darstellung und Kritik von Herbarts Leben und pädagogischem Werk (vgl. Gockler 1905, 388ff.; auf Gockler nimmt auch Oelkers 1998, 141f. Bezug). Gockler hatte dazu Veröffentlichungen recherchiert, welche bereits in Frankreich zu Herbart erschienen waren und lieferte eine umfangreiche Publikationsübersicht²⁵ für die Jahre 1840 bis 1904²⁶ (vgl. Gockler 1905, 388ff.). Er erfasste sowohl philosophische als auch pädagogische Beiträge und ging ebenso auf kurze Lexikoneinträge ein, wie auf ausführliche Monographien. Gockler beschränkte sich nicht auf eine bloße Auflistung der Publikationen, sondern unterzog sie jeweils einer knappen kritischen Betrachtung, in Hinblick auf Genre, Thematik, wissenschaftliche Qualität und Wahrnehmung durch Fachkreise. Dabei bezog er sich sowohl auf originär französische Publikationen als auch auf Übersetzungen aus dem Deutschen; es finden sich demnach Beiträge französischer und deutscher Autoren versammelt. Darüber hinaus verweist Gockler auf die wichtigsten zeitgenössischen französischen Zeitschriften, besonders auf die *Revue philosophique* und die *Revue pédagogique*, die wiederholt einschlägige Beiträge aufnahmen; er stellt thematisch nennenswerte frankophone Autoren aus der Schweiz vor, deren Werke ebenfalls in Frankreich wahrgenommen wurden und weist kurz auf das Stipendienprogramm des französischen Staates hin, das mehrere Stipendiaten auch an das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein geführt hat (siehe auch III/3.1.3.3 und III/3.2.1). Zudem erfährt man, dass mit Charles Chabot, Marcel Mauxion und Émile Durkheim drei Professoren in Lyon, Poitiers und Paris Vorlesungen zu Herbarts Lehren anboten (vgl. Gockler 1905, 394f.). Gocklers Übersicht erlaubt also bereits weitreichende Einblicke in die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik in Frankreich. Sie bietet Einsicht in die offizielle Rezeptionssituation und gibt erste Aufschlüsse über den Kreis der pädagogischen Autoren, die am zeitgenössischen Diskurs teilhatten. Gockler selbst gibt sich als ein an Herbart und dem Herbartianismus interessierter Pädagoge zu erkennen und ist demnach in diesen Kreis

24 Zu *La Pédagogie de Herbart* siehe S. 82ff.

25 Allerdings ist Gocklers Übersicht nicht ganz fehlerfrei. So weist er z.B. darauf hin, dass Herbarts Pädagogik in Frankreich zum ersten Mal in einer französischen Übersetzung von Dittes *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (Erstauflage 1871) erwähnt worden sei. Den Titel der Übersetzung gibt Gockler mit *Histoire de la pédagogie* und mit Erstauflage 1880 an; tatsächlich ist Dittes Buch zwar bereits 1879 in der Schweiz, aber erst ein Jahr später auch in Frankreich unter dem Titel *Histoire de l'éducation et de l'instruction* erschienen. 1880 erschien allerdings in Erstauflage auch Gabriel Compayré's *Histoire de la pédagogie*, in der er – genau wie Dittes – Herbarts Pädagogik einen kurzen Abschnitt widmet, der in der Formulierung übrigens sehr an den entsprechenden Abschnitt aus Dittes *Histoire de l'éducation et l'instruction* erinnert (vgl. dazu Dittes 1879; vgl. Dittes 1890, 248; vgl. Compayré 1900, 456). Möglicherweise hat Gockler die beiden Bände auch verwechselt; jedenfalls weist er nicht auf eine Publikation von Gabriel Compayré unter dem Titel *Histoire de l'éducation* hin.

26 Eine tabellarische Übersicht über Gocklers bibliographische Aufstellung findet sich, erweitert bis zum Jahr 1911 durch Angaben von Eugène Dévaud, im Anhang dieser Arbeit unter Anlage 1.

einzuschließen. Darüber hinaus kann man, über die offene, literarische Rezeption hinaus, einige Rückschlüsse auf die französische HuH-Rezeption ziehen. Folgende wesentliche Erkenntnisse lassen sich aus Gocklers Übersicht festhalten (vgl. ebd., 388ff.; siehe auch Anlage 1):

- a) Vor allem ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis zum Erscheinen von Gocklers *Pédagogie* im Jahre 1905 sind mehrere französische und französischsprachige Publikationen erschienen, die sich mit Herbart und seiner philosophischen, psychologischen und pädagogischen Lehre beschäftigt haben. Während zu Anfang vor allem Lexikonbeiträge zu verzeichnen waren, nahm die Publikation von Aufsätzen und Monographien gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu. Der thematische Schwerpunkt verlagerte sich von Philosophie über psychologische Sujets allmählich auf die Pädagogik.
- b) Es lassen sich mehrere (wenn auch nicht zahlreiche) französische Autoren ausmachen, die sich wiederholt mit Herbarts Lehre beschäftigt haben. Diese Autoren bilden einen Kreis von Herbartrezipienten, welche gemeinsam an einem einschlägigen thematischen Diskurs teilnahmen, da sie nicht nur eigene Beiträge veröffentlichten, sondern in diesen oder in Rezensionen auf die Beiträge der anderen Autoren Bezug nahmen.
- c) Diese Autoren waren auch über ihre Publikationstätigkeit hinaus im pädagogischen Bereich tätig. Unter ihnen finden sich Universitätsprofessoren, Dozenten an Lehrerseminarien und staatliche Schul- bzw. Unterrichtsinspektoren.
- d) Die literarische HuH-Rezeption äußerte sich nicht nur in einschlägigen Schriften, die sich offensichtlich mit Herbart beschäftigten. Besonders auf dem Gebiet der Philosophie ließen sich einige Autoren in ihrem Schaffen von Herbart inspirieren, ohne sich ausdrücklich auf ihn zu berufen. Gockler nennt als Beispiel die Schriften Renouviers, Fouilléés und Paulhans (vgl. ebd., 395). Eine derartige *verdeckte Rezeption* erscheint daher auch auf dem Gebiet der Pädagogik denkbar.
- e) Die meisten der einschlägigen Schriften zur pädagogischen HuH-Rezeption gehen explizit auf *Herbarts* pädagogische Positionen ein. Publikationen, die sich auch mit *herbartianischen Themen* befassen, sind sehr selten²⁷.
- f) Gocklers Abriss weist über die literarische Rezeption hinaus. Er betont, dass die pädagogischen Ideen Herbarts und der Herbartianer nicht nur durch die von ihm genannten Publikationen, sondern auch im Rahmen von Vorlesungen (Chabot, Mauxion und Durkheim an den Universitäten von Lyon, Poitiers und Paris) in Frankreich Verbreitung gefunden haben (vgl. ebd., 394). Darüber hinaus weist er auf die Bedeutung französischer Stipendiaten hin, die einige Zeit am Reinschen Pädagogischen Seminar in Jena verbracht haben (vgl. ebd.). Gockler selbst schätzt im Vorwort zu seiner *Pédagogie* die französische Herbartrezeption

²⁷ Gockler erwähnt lediglich drei Publikationen, die sich mit dem herbartianischen Positionen auseinandersetzen: (1) In einem Beitrag in französischer Sprache *Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche*, stellt Otto Willmann die pädagogischen Seminare der Herbartianer Stoy und Ziller in Jena und Leipzig vor und äußert sich lobend über deren Beitrag zur Lehrerbildung (vgl. Willmann 1881). Willmann ist kein französischer Autor; der Beitrag erschien allerdings in einer französischen Fachzeitschrift. (2) Jules Steeg liefert in einem Artikel zum pädagogischen Streit zwischen Ziller und Dittes *L'Herbartianisme en Allemagne* einen knappen Abriss von Herbarts pädagogischen Positionen, stellt überblicksartig die pädagogische Strömung des Herbartianismus vor und geht kurz auf wichtige Vertreter (Ziller, Stoy, Rein) sowie den Verein für wissenschaftliche Pädagogik ein (vgl. Steeg 1885). Steeg distanziert sich sowohl von der Pädagogik Herbarts als auch vom pädagogischen Herbartianismus. (3) Guillaume Jost reflektiert in seinem Beitrag *Un voyage en Allemagne u.a.* einen Besuch am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein, von dessen pädagogischer Arbeit er sehr wohlwollend berichtet (vgl. Jost 1894).

im europäischen Vergleich als eher dürftig ein (vgl. ebd., VIIff.). Dies begründet er mit der geringen Anzahl einschlägiger Werke und ihrer mäßigen Wirkung. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die tatsächlich stattfindende HuH-Rezeption nicht im literarischen Diskurs erschöpft haben kann. Rezeption und Diskurs müssen auch auf der Ebene des gesprochenen Wortes und sehr wahrscheinlich auch im Rahmen praktischer pädagogischer Arbeit, stattgefunden haben. Dies deutet sich zumindest in den Hinweisen auf die Stipendiaten in Jena und auf die Hörer der genannten Vorlesungen an.

Mit Louis Gocklers *Pédagogie* liegt ein Werk vor, welches durch seine zeitgenössischen Einschätzungen zur Rezeptionssituation und durch den detaillierten bibliographischen Abriss den bisher ausführlichsten Überblick über die französische HuH-Rezeption gegeben hat. Die meisten Übersichten zum Thema, welche in den Jahrzehnten danach erschienen sind, ähneln in Anlage und Aufbau dem Abriss, den Gockler im Anhang an sein Werk über Herbart's Pädagogik erstellt hat, orientieren sich an ihm und nehmen nur wenige Ergänzungen vor. Dem Hinweis auf weitere Rezeptionsebenen neben dem literarischen Diskurs wird dabei kaum nachgegangen. Ebenso wenig werden die Vernetzungen der Autoren untereinander oder ihre pädagogische Tätigkeit außerhalb ihrer Autorenschaft intensiv nachvollzogen. Gocklers *Pédagogie* bietet eine gute Ausgangsbasis für weitergehende Forschungen zur französischen HuH-Rezeption. Die Hinweise auf die Komplexität dieser Rezeptionssituation, die der Abriss bietet, sind aber in Jahrzehnten danach nicht weiter verfolgt worden.

In Deutschland war bereits einige Jahre vor dem Erscheinen von Gocklers *Pédagogie* ein kurzer Überblick über Herbartliteratur in Frankreich erschienen. Im durch Wilhelm Rein herausgegebenen *Encyclopädischen Handbuch für Pädagogik* finden sich sowohl in der ersten Auflage von 1895-1899 als auch in der zweiten Auflage von 1903-1910 an das Stichwort zu Herbart thematisch geordnete Verzeichnisse der Schriften Herbarts und der Herbartianer angegliedert. Dabei ist immer auch die internationale Herbartliteratur berücksichtigt worden. Es finden sich jeweils zwei Verzeichnisse: erstens zur Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule und zweitens zur Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule. Die philosophische Bibliographie wurde für beide Auflagen durch Otto Flügel erstellt. Die Angaben, die er zur einschlägigen französischsprachigen Literatur macht, sind identisch; beide Male gibt er nicht mehr als zwei Publikationen an: Filachou 1851 und Mauxion 1895 (vgl. Flügel 1897, 49 u. 1906, 262). Die pädagogische Bibliographie stammt in der ersten Auflage der *Encyclopädie* aus der Feder von Adolf Rude, allerdings überantwortete dieser die Auflistung ausländischer Schriften in den meisten Fällen den Experten der jeweiligen Länder. Der Überblick über die Französische Literatur wurde von Guillaume Jost und François Guex zusammengestellt, die mehrere wichtige französische Beiträge zur Herbartrezeption listeten – u.a. Roehrich 1884, Dereux 1890, Pinloche 1895 (vgl. Guex/Jost 1897, 144f.). Auffällig ist allerdings, dass die beiden Autoren zahlreiche Schriften von François Guex in die Aufzählung aufgenommen haben. Guex war Schweizer. Seine französischsprachigen Beiträge können strenggenommen nicht zur französischen Herbartliteratur gerechnet werden, obwohl man sicher davon ausgehen kann, dass die pädagogische Literatur der frankophonen Schweiz auch in Frankreich wahrgenommen worden ist. In der zweiten Auflage der *Encyclopädie* wurden Guex Schriften nicht mehr in das Verzeichnis der pädagogischen Literatur aufgenommen. Allerdings finden sich in der sonst sehr ausführlichen pädagogischen Bibliographie von 1906, die durch Christian Ziegler neu erarbeitet worden ist, überhaupt nur zwei Verweise auf französische bzw. französischsprachige Herbartliteratur. Ziegler nennt Compayré 1903 und Gockler 1905, wobei er auf die Jahresangaben verzichtet. Warum Ziegler die

Angaben des Verzeichnisses von Jost und Guex aus der ersten Auflage nicht zumindest teilweise übernommen hat, bleibt rätselhaft. Jedenfalls sind sowohl das philosophische wie auch das pädagogische Verzeichnis zur französischen Herbartliteratur in beiden Auflagen unvollständig und vermitteln kein stimmiges Bild von der französischen Herbartliteratur der Zeit.

Im Jahre 1911 erscheint im Jenaer Seminarbuch der kurze Beitrag Herbart in der pädagogischen Literatur Frankreichs und der französischen Schweiz des schweizerischen Schulinspektors Eugène Dévaud. Der Artikel erinnert in Anlage und Ausführung deutlich an Gocklers bibliographischen Abriss. Tatsächlich scheint Dévaud mehrere Passagen direkt von Gockler übernommen und ins Deutsche übertragen zu haben, ohne jedoch explizit auf dessen Pädagogie als Quelle zu verweisen²⁸; dass er sich an dieser orientiert hat, kann jedoch kaum bezweifelt werden. Dévaud teilt seine Rezeptionsanalyse in zwei Teile auf: Der erste, umfangreichere Teil ist der pädagogischen Literatur Frankreichs gewidmet; im zweiten Teil nimmt er kurz die Rezeptionssituation in der französischen Schweiz in den Blick, wobei er sich nur mit Leben und Werk des Pädagogen François Guex ausführlicher auseinandersetzt. Dieser zweite Teil hat dabei lediglich die Funktion, den Überblick über die einschlägige Literatur in Frankreich zu ergänzen, denn Dévaud weist auf die Möglichkeit hin, dass die Schweizerische HuH-Rezeption den französischen Diskurs angestoßen oder beeinflusst haben könnte (vgl. Dévaud 1911, 285). Allerdings formuliert Dévaud diese Vermutung nur sehr vage²⁹, zumal er selbst zu dem Schluss kommt, dass zumindest in Bezug auf die französische Unterrichtspraxis ein Einfluss der pädagogischen Ideen Herbarts nicht nachzuweisen sei (vgl. ebd.). Dévauds Analyse der Herbartliteratur in Frankreich selbst fällt, wenn auch um einige eigene Kommentare ergänzt, wie eine Kopie der Übersicht Gocklers aus; allerdings nimmt Dévaud nicht alle Werke, auf die Gockler hingewiesen hatte, in seinen Abriss mit auf. Immerhin erweitert er die bibliographische Übersicht bis ins Jahr 1911, wobei er natürlich auch Gocklers *Pédagogie de Herbart* berücksichtigt, ohne allerdings auf dessen Übersicht zur Herbartliteratur in Frankreich hinzuweisen. Erwähnenswert ist allerdings, dass Dévaud zu Beginn des Artikels auf ein persönliches Gespräch mit Auguste Pinloche³⁰ Bezug nimmt, laut dessen Pinloche jeglichen Herbartschen oder herbartianischen Einfluss auf die französische Pädagogik abstreitet³¹ (vgl. ebd., 278f.). Dévaud kündigt an, diese Einschätzung durch seinen Beitrag relativieren zu wollen und kommt auch zu dem Schluss, „dass die herbartischen Ideen anfangen, bekannt, nutzbar gemacht oder widerlegt zu werden“ (ebd., 284). Dieser Schluss weist allerdings über die Erkenntnisse Gocklers nicht weit hinaus. Der Beitrag bleibt daher von eher geringem Erkenntniswert.

Ebenfalls aus dem Jahr 1911 datiert eine, durch den ukrainischen Gelehrten A.F. Muzychenko erstellte, russischsprachige „kurze Übersicht über die Nachfolger der Herbartschen Lehre außerhalb Deutschlands“ (Zajakin 2004, 65), auf die der russische Herbart- und Herbartianismusforscher Oleg Zajakin verweist. Laut Zajakin erwähnt Muzychenko Ferdinand Buissons *Dictionnaire de Pédagogie* (1878-1887) und behauptet, dieses „[enthalte] einen Artikel von L. Gockler Herbart en France“ (Zajakin 2004, 65 – Hvg. K. GdV). Falls Zajakin Muzychenko richtig zitiert hat, hat dieser (Muzychenko) zwei unterschiedliche bibliographische Angaben

28 Anhaltspunkte dafür gibt es zur Genüge. An dieser Stelle sei nur auf ein Beispiel verwiesen: Dévauds Passage über den Beitrag des Philosophen Paul Janet (vgl. Dévaud 1911, 279) ist mit den Ausführungen Gocklers zum selben Autor nahezu identisch (vgl. Gockler 1905, 392).

29 „Der Herbartsche Einfluss hätte aus der französischen Schweiz kommen können. Es wäre nicht das erste Mal gewesen, daß die französische Schweiz auf die Schulen Frankreichs mit eingewirkt hätte.“ (Dévaud 1911, 285).

30 Zur Bedeutung Pinloches für die Herbartrezeption in Frankreich siehe S. 76ff. und S. 98.

31 Obschon Pinloche darauf hinweist, dass sich Henri Marion und Ferdinand Buisson für Herbarts Pädagogik interessiert hätten. Zur Bedeutung von Marion und Buisson für die Herbartrezeption in Frankreich siehe S. 204ff.

miteinander vermischt. Buissons Dictionnaire enthält zwar einen Artikel Herbart; ein Stichwort speziell zu Herbart en France findet sich allerdings weder in der ersten Auflage von 1878-1887 noch in der stark überarbeiteten Neuauflage von 1911 (vgl. auch III/2.3; vgl. Dubois 2002b). Der Text Herbart en France findet sich hingegen als Anhang zu Gocklers großer Monographie zu Herbart von 1905 (vgl. Gockler 1905, 388ff.). Neben dieser fehlerhaften Literaturangabe verweist Muzychenko noch auf die Pädagogen Pinloche, Mauxion, Chabot und Durkheim, die „an Herbart [...] gearbeitet haben“ (Muzychenko 1911, 149, zit. n. Zajakin 2004, 65), wobei er anscheinend von all diesen gerade Pinloche oder Mauxion³², die sich beide selbst zu Herbarts Pädagogik bekannten, als Herbartkritiker hervorhebt (vgl. ebd.). Muzychenkos Übersicht erscheint zumindest in Bezug auf die französische Situation des Herbartianismus lückenhaft und schlecht recherchiert³³.

Aus dem Jahre 1923 liegt eine – allerdings unveröffentlichte – Dissertation des Studienrates Heinz Dietrich mit dem Titel Herbarts Pädagogik in französischer Beleuchtung vor. Diese soll hier nur aus Gründen der Vollständigkeit Erwähnung finden, denn nicht anders als Dévaud stützt sich Dietrich auf die Erkenntnisse Gocklers, ohne dies ausreichend zu belegen. Es handelt sich bei der Ausarbeitung größtenteils um ein Plagiat. Dietrich bedient sich inhaltlich und in seinen Formulierungen großzügig bei Gockler oder Dévaud (vgl. Dietrich 1923); meist ohne auf die Quelle zu verweisen. Der Titel der Dissertation gleicht dem Titel der Rezension Tittmanns zu Gocklers Pédagogie. Diese Rezension, von der anzunehmen ist, dass Dietrich sie gelesen hat, ist im Literaturverzeichnis der Dissertation allerdings nicht angegeben. Andererseits scheint Dietrich nicht alle der Texte, welche er als Quellen angegeben hat, auch selbst gelesen zu haben. Es ergibt sich der Eindruck, dass er sowohl die meisten seiner Literaturangaben wie auch seiner Erkenntnisse lediglich von Gockler oder Dévaud kopiert hat. Dietrich gliedert seine Arbeit in zwei Teile. Im ersten Teil gibt er einen Überblick über die französischsprachige Herbartliteratur. Dabei handelt es sich um nicht viel mehr als eine Abschrift der Aufstellungen Gocklers und Dévauds (vgl. ebd., 6ff.). Im zweiten Teil kündigt er an, den französischen Standpunkt zur Herbartschen Pädagogik näher beleuchten zu wollen. Es wird schnell deutlich, dass Dietrich sich dabei fast ausschließlich auf Gocklers Pédagogie beruft und dessen fachliche Ansichten und theoretische Auslegungen als den allgemeinen Blick der französischen Pädagogen auf Herbarts pädagogische Lehre ausgibt (vgl. ebd., 32ff.). Die Verallgemeinerung wirkt plump und wird nicht nachvollziehbar begründet³⁴. Dietrichs Ausarbeitung stellt jedenfalls keinen ernstzunehmenden wissenschaftlichen Beitrag zur HuH-Rezeption in Frankreich dar. Erwartungsgemäß trägt sie keine nennenswerten Erkenntnisse zur Thematik bei.

Hermine Maier widmet in ihrer 1940 erschienen Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik dem Einfluss des Herbartianismus auf die französische Pädagogik einen kurzen Abschnitt (vgl. Maier 1940, 34f.). Erstaunlicherweise erklärt sie, Frankreich sei besonders

32 Das Zitat, das sich bei Zajakin findet, ist missverständlich, zumal es offensichtlich eine Auslassung enthält. Es lautet wörtlich: „an Herbart Pinloche, sein Kritiker ..., Mauxion (Professor an der Universität Poitiers), Chabot (Professor in Lyon) und Durkheim (Professor an der Universität Sorbonne) gearbeitet haben“⁵⁰ (Muzychenko 1911, S. 149 – zit. n. Zajakin 2004, 65). Aus der Aufzählung Muzychenkos geht – zumindest in der Übersetzung aus dem Russischen durch Zajakin – nicht genau hervor, ob er Pinloche als Herbartkritiker bezeichnete, was aufgrund der eigentümlichen Textstruktur allerdings am wahrscheinlichsten ist oder ob er sich dabei eigentlich auf Mauxion bezogen hat.

33 Ich stützte mich hier ausschließlich auf die Zitierung durch Zajakin 2004.

34 „Was Gockler über Herbart sagt, ist fast ohne Ausnahme die Ansicht aller Franzosen, die sich eingehender mit dem grossen [sic] deutschen Pädagogen befasst haben. Wenn ich daher im folgenden [sic] den Namen Gockler zitiere, so trifft dessen Ansicht auch für andere französische Pädagogen zu. Andernfalls mache ich noch besondere Anmerkungen.“ (Dietrich 1923, 32)

stark „vom Herbartianismus ergriffen worden“ (ebd., 34). Dies habe sich durch eine „Herbartsche Richtung eigenen Gepräges [geäußert], die Mauxion [...] an der Universität Poitiers vertrat. [...] Die Herbartliteratur, von Mauxions Erfolgen ermutigt, blühte auf. L'éducation par l'instruction wurde modern.“ (Ebd. – Hhg. K. GdV) Letztendlich kommt sie zu dem Schluss, dass der pädagogische Herbartianismus „einen starken positiven Einfluß [...] auf die französische Pädagogik [ausgeübt habe]“ (ebd., 35). Diese Darstellung durch Maier überrascht, denn sie steht in deutlichem Widerspruch zu den bis dahin bekannten Einschätzungen durch sowohl französische wie auch deutsche Pädagogen, die sich mit dem Herbartianismus in Frankreich befasst haben. Ihre Versuche, diesen „starken positiven Einfluss“ (ebd.) nachzuweisen, bleiben allerdings vage oder halten einer näheren Prüfung nicht stand. So begründet sie den angeblichen Erfolg des pädagogischen Herbartianismus u.a. dadurch, dass „eine aus dem Elsaß kommende Strömung, die dem V.f. w. P. nahe stand“³⁵ (ebd., 34) auf Frankreich gewirkt habe. In diesem Zusammenhang hebt sie das pädagogische Wirken des Herbartianers Wilhelm Rein im Elsass hervor. Anders als Maier es andeutet, hat sich Wilhelm Reins pädagogisches Engagement im Elsass allerdings als nicht förderlich für eine wohlwollende Herbartianismusrezeption in Frankreich erwiesen (siehe III/3.2.3). Es ergibt sich außerdem der Eindruck, dass auch Maier Informationen ungeprüft von Gockler übernommen und zudem zu Gunsten ihrer These ausgelegt hat, der Herbartianismus sei in Frankreich einflussreich und durch eine eigene Strömung vertreten gewesen. Ihre Argumentation stützt sie hauptsächlich auf das Interesse Marcel Mauxions an Herbarts Lehre. Sie versucht zu zeigen, dass Mauxion nicht nur als Herbartianer bezeichnet werden kann, sondern dass seine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Herbart einen französischen Herbartianismus hervorgebracht habe. Dies habe sich in einer reichen Literatur zu Herbart und den Herbartianer geäußert wie auch im Engagement mehrerer Personen aus dem Bildungswesen. Darüber hinaus deutet sie an, dass das Konzept des erziehenden Unterrichts in den Fokus der französischen Pädagogen geraten sei. Ihre Argumentation überzeugt aber nur bedingt. Es ist richtig, dass Marcel Mauxion sich an der Universität Poitiers mit Herbarts Philosophie und Pädagogik auseinandergesetzt hat (vgl. Schoen 1908, 125f.). Ebenfalls hat Mauxion zum pädagogischen Herbartianismus veröffentlicht (vgl. v.a. Mauxion 1901b) und sich mit den Möglichkeiten einer wissenschaftlich basierten Pädagogik beschäftigt (vgl. Schoen 1908, 126). Er war zweifelsohne ein geistiger Schüler Herbarts (vgl. Schoen 1898 u. 1908) und Gockler nannte ihn sogar einen « grand admirateur de Herbart » (Gockler 1905, 393). Allerdings lag Mauxions Schwerpunkt in seinen Forschungen auf der Philosophie Herbarts (vgl. Schoen 1898 u. 1908). Darüber hinaus befasste er sich auch mit dessen Psychologie und später mit der Pädagogik. Mauxions Werke zu Herbarts Metaphysik und zum Konzept des erziehenden Unterrichts waren erfolgreich (vgl. Gockler 1905, 394). Gockler behauptet sogar, dass durch sie « cette doctrine » in Frankreich Fuß fassen konnte und zu einem festen Bestandteil des philosophischen Diskurses geworden ist (vgl. ebd., 394). Allerdings bezieht sich diese Einschätzung allgemein auf Herbarts Lehre, die Philosophie und Psychologie inbegriffen. Mit « cette doctrine » bezeichnet Gockler nicht explizit die l'éducation par l'instruction. Namentlich verweist er auf den philosophischen Diskurs, der durch Mauxions Abhandlungen zu Herbart thematisch beeinflusst worden sei. Zum philosophischen Diskurs zählte Gockler, den zeitgenössischen wissenschaftlichen Gepflogenheiten gemäß, auch den pädagogischen und den psychologischen Diskurs. Maier hat hier entweder Gockler falsch verstanden oder eine Verallgemeinerung vorgenommen, die sich

35 Das Kürzel V.f. w. P. bezeichnet bei Maier den Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

in dieser Art bei Gockler nicht findet. Es ist zu weit gegriffen, zu behaupten, Mauxion habe das Konzept *l'éducation par l'instruction* in Frankreich populär oder gar „modern“ gemacht und somit einen französischen Herbartianismus begründet, obwohl Mauxions Abhandlungen zur Herbartischen Pädagogik durchaus weitere Veröffentlichungen zum erziehenden Unterricht angeregt haben, so z.B. Compayrés *Herbart et l'éducation par l'instruction*³⁶. Auch wenn es wahrscheinlich ist, dass besonders auch das Konzept der Erziehung durch Unterricht Herbarts Pädagogik für französische Rezipienten interessant gemacht hat (siehe S. 52ff.), so belegt dies noch nicht, dass es die Pädagogik tiefgreifend beeinflusst hat. Sollte sich diese pädagogische Position tatsächlich in Frankreich durchgesetzt haben, so bleibt außerdem noch fraglich, ob dies einerseits hauptsächlich das Verdienst Mauxions gewesen sein mag und ob es andererseits als Beleg für einen existierenden französischen pädagogischen Herbartianismus gedeutet werden kann. Ein „Aufblühen“ der französischen Herbartliteratur in Folge von Mauxions Werk lässt sich jedenfalls nicht nachweisen³⁷. Vielmehr reiht sich seine *L'éducation par l'instruction* in eine Reihe pädagogischer Werke zu Herbart in Frankreich ein. Chronologisch gingen ihr mehrere Publikationen voraus; wohingegen ihr nur zwei umfangreiche und bedeutende einschlägige Werke nachfolgen sollten (siehe III/2.1). Eine „Herbartische Richtung eigenen Gepräges“ (Maier 1940, 34) kann Maier für Frankreich zudem nur unzureichend durch Mauxions persönliches Engagement für die Pädagogik Herbarts belegen. Allenfalls kann sie nachweisen, dass mit Marcel Mauxion ein französischer Pädagoge gewirkt hat, der als Herbartianer bezeichnet werden darf. Inwiefern sein Zugang zu Herbart jedoch als eine eigene Richtung bezeichnet werden kann und ob er als einziger Vertreter für diese Richtung stand oder auch andere französische Pädagogen ihr zugeordnet werden konnten, bleibt unklar. Zwar erwähnt Maier, dass die Professoren Émile Durkheim und Charles Chabot sich ebenfalls für Herbart eingesetzt haben; sie versäumt aber darzulegen, wie dies geschehen ist. Tatsächlich haben sowohl Durkheim als auch Chabot nachweislich ebenfalls zu Herbart gelehrt (siehe S. 190ff.). Allerdings können sie aufgrund ihres jeweiligen Zugangs zu Herbarts Pädagogik kaum als Herbartianer bezeichnet werden. Durkheim befasste sich vor allem mit Herbarts Psychologie aus soziologischer Perspektive. Chabot hingegen stand Herbarts Lehre kritisch gegenüber. Auch wenn er Herbart durchaus eine Bedeutung als pädagogischer Systematiker zusprach, distanzierte er sich doch fachlich sowohl von seiner Pädagogik wie auch von herbartianischen Positionen (vgl. Chabot 1901b; vgl. Chabot 1903; vgl. Chabot 1904; vgl. auch Dévaud 1911, 282). Weder können Chabot oder Durkheim als pädagogische Herbartianer gelten noch kann die Tatsache, dass beide zur Herbartischen Pädagogik gelehrt haben, – anders als es bei Maier impliziert wird – eindeutig auf Mauxions Einfluss zurückgeführt werden.

Durch die Aufzählung mehrerer französischer Werke zu Herbarts Pädagogik versucht Maier, einen weiteren Beweis für den bedeutenden Einfluss des Herbartianismus auf die französische Pädagogik zu erbringen. Allerdings ist ihre Auflistung unvollständig. Es ist nicht ersichtlich, weshalb wichtige einschlägige Werke, wie z.B. Roehrichs *Philosophie de l'éducation*, keine Erwähnung finden, während auf weniger bedeutende Publikationen hingewiesen wird und auch dies nur im Zuge einer eiligen Aneinanderreihung von deutschen herbartianischen Autoren, die in französi-

36 Gabriel Compayré hat sich durch Mauxions Werke zu einer eigenen Publikation über Herbart mit dem Schwerpunkt erziehender Unterricht inspirieren lassen: *Herbart et l'éducation par l'instruction* (1908). Allerdings folgten dem Buch keine wichtigen Publikationen speziell zum erziehenden Unterricht nach. Alles in allem neigte sich zum Ende des ersten Jahrzehnts des 20. Jahrhunderts die Phase der französischen Publikationen bereits dem Ende zu (siehe Anlage 2).

37 Siehe auch Anlage 2.

schen Beiträgen Erwähnung finden³⁸. Auf die meisten dieser Publikationen bezieht sich Maier zudem völlig unkritisch, obwohl nicht alle von ihnen dazu angetan sind, einen positiven Einfluss des pädagogischen Herbartianismus auf Frankreich zu belegen³⁹. Gocklers *Pédagogie* hingegen, auf die Maier sich wahrscheinlich selbst gestützt hat, schätzt sie als „ablehnend“ (Maier 1940, 35) und fehlerhaft ein. Sie blendet aus, dass Gockler es sich eigentlich zum Anliegen gemacht hatte, der Pädagogik Herbarts zu mehr Bekanntheit und Anerkennung in Frankreich zu verhelfen. Stattdessen ergibt sich aus ihrer Auseinandersetzung mit Gocklers Werk der Eindruck, Gockler habe einen Verriss geliefert. Trotz Gocklers kritischem Zugang trifft dies allerdings nicht zu. Maiers Auseinandersetzung mit dem Einfluss des Herbartianismus in Frankreich kommt also zu einem guten Teil als ein Konglomerat willkürlicher Nennungen französischer Pädagogen und Philosophen sowie französischer Publikationen zu Herbart daher. Ein klares oder begründetes Bild eines französischen Herbartianismus ergibt sich daraus nicht. Allenfalls weist sie auf Personen hin, die sich für Herbart interessiert und zu ihm geforscht haben. Um die Existenz einer wissenschaftlichen Schule nachzuweisen, bedarf es allerdings weitreichenderer Belege. Beispielsweise bleibt fraglich, in welcher fachlichen Beziehung diese Personen zueinander gestanden haben und ob ein nennenswerter wissenschaftlicher Diskurs zu Herbart und den Herbartianern stattgefunden hat. Ebenso wenig kann Maier ihre Behauptung, der Herbartianismus habe die französische Pädagogik stark beeinflusst, durch eindeutige Nachweise zufriedenstellend stützen. Nichtsdestotrotz weist Maier neben ihrer Vermutung, Mauxion könne als französischer Herbartianer bezeichnet werden, auf einige bemerkenswerte Elemente hin, die für die Erforschung der HuH-Rezeption in Frankreich aufschlussreich sind. So macht sie erstens darauf aufmerksam, dass Wilhelm Rein durch sein fachliches Wirken eine nicht unbedeutende Rolle bei der Bekanntmachung und Verbreitung der Herbartschen und herbartianischen Pädagogik in Frankreich gespielt hat. Zweitens lenkt sie den Blick auf Reins Vortragsreisen in das Elsass und auf die Kontakte französischer Pädagogen mit Jena. Das Elsass und Jena stellt sie dadurch als zwei Orte des pädagogischen Transfers vor und weist zudem indirekt darauf hin, dass das Jenaer Pädagogische Seminar unter Wilhelm Rein ebenfalls für deutsch-französische pädagogische Kontakte von Bedeutung gewesen sein muss (vgl. ebd., 34)⁴⁰. Drittens deutet sich aus Maiers Ausführungen bereits an, dass die französische HuH-Rezeption über die Ebene des offenen Diskurses hinaus auch durch den persönlichen Kontakt von Personen und praktische Anschauung erfolgt sein muss.

38 So z.B. Compayré in folgendem Zusammenhang: „[...] wir finden erwähnt Ufer, mit dem sich auch Compayré beschäftigt hat, Rein, Pickel, Scheller, den Streit zwischen Dittes und Ziller [...]“ (Maier 1940, 35) Maier geht dabei nicht weiter auf diese Beschäftigung Compayrés mit Ufer ein. Es handelt sich dabei aber um die erwähnte Publikation *Herbart et l'éducation par l'instruction*, die Compayré unter Zuhilfenahme eines Textes von Ufer verfasst hat. Dabei hat er, durch seine Konzentration auf Ufer, größtenteils die Zillersche Pädagogik als diejenige Herbarts dargestellt (vgl. Compayré 1903 bzw 1907; vgl. Gockler 1905, 394). In Kenntnis dieser Zusammenhänge wirkt der kurze Hinweis Maiers besonders unbedarft.

39 Sie erwähnt z.B., dass „Jules Steg [sic – eigentlich Steeg], [Beiträge] heraus[gab], die Herbart betreffen, z.B. die Entwicklung seiner Schule“. Diese Angabe ist vage, aber wahrscheinlich bezieht sich Maier auf Steegs Beitrag *L'Herbartianisme en Allemagne* (Steeg 1885), in welchem er ein sehr negatives Bild sowohl von Herbarts pädagogischem Werk als auch vom Herbartianismus und dem VfWP zeichnet. Dieser Beitrag war sicher nicht dazu angetan, die Herbartsche Pädagogik in Frankreich zu verbreiten. Ziemlich unkritisch behandelt Maier auch den durch Auerbach verfassten Artikel über Herbart im *Dictionnaire de Pédagogie* (vgl. Auerbach 1882). Siehe dazu III/2.3.3.1.

40 „[...]Durkheim [...],[...] Chabot [...] hatten alle Kontakt mit Jena. Auch die Eindrücke, die der Generalinspektor des öffentlichen Bildungswesens M. Jost 1894 in Jena empfangen hat, haben viel dazu beigetragen, Rein und sein Werk im weiteren Sinne die „wissenschaftliche Pädagogik“ in Frankreich bekannt zu machen.“ (Maier 1940, 34 – Hhg. durch Zitationszeichen i.O.)

Ende der 1970er Jahre beschäftigte sich Bruno Bellerate im Rahmen seiner Forschungen zur wissenschaftlichen Pädagogik Herbarts und der Herbartianer auch mit der internationalen Herbartrezeption (vgl. Bellerate 1978 u. 1979). Bezüglich Frankreichs weist er kurz auf das Engagement einzelner Pädagogen – Roehrich, Mauxion, Compayré und Gockler – für die Herbartsche Lehre hin und gesteht zudem zu, dass „verhältnismäßig zahlreiche [einschlägige] Studien“ (Bellerate 1979, 198) erschienen sind. Allerdings spricht Bellerate darüber hinaus sowohl der literarischen Rezeption als auch dem Wirken der an Herbart interessierten französischen Pädagogen keine nennenswerte Wirkung zu. Stattdessen merkt er an, „daß sich ein gewisser Widerstand gegen die Verbreitung und noch mehr die Annahme der Herbartschen Gedankenwelt fühlbar machte“ (Bellerate 1978, 62f.). Er zieht das Fazit, dass „Herbarts Gedanken die Gesetzgebung und die Schulreform in Frankreich nicht beeinflusst [haben]“ (Bellerate 1979, 198).

1988 brachte Rudolf Koschnitzke eine ausführliche kommentierte HuH-Bibliographie heraus, in der auch einige einschlägige französische Publikationen aufgeführt werden. Es finden sich Compayré (1903), Dereux (1890a/b, 1891), Gockler (1905) Mauxion (1894), Pinloche (1894), Ribot (1876) und Straszewski (1879) (vgl. Koschnitzke 1988, 46f., 101, 107, 111, 124). Darüber hinaus setzte sich Koschnitzke nicht mit der französischen HuH-Rezeption auseinander.

Gegenwärtig ist es vor allem die französische Philosophin Carole Maigné, die den Anstoß gibt, über einen Einfluss der Pädagogik Herbarts auf das französische Bildungswesen um die Jahrhundertwende nachzudenken. Den Schwerpunkt ihrer Arbeit bildet das philosophische Werk Herbarts, besonders die Ästhetik und die Metaphysik. Indem sie nachweist, dass Herbarts Philosophie auch in Frankreich nicht ohne Einfluss geblieben ist, öffnet sie zugleich den Blick auf weitere Aspekte des Herbartschen Denkens, welche für die Entwicklung der französischen Geistes- und Gesellschaftswissenschaften von Bedeutung gewesen sein können. Sie hält zudem fest, dass der Schwerpunkt der philosophischen Herbartrezeption im Bereich der Pädagogik gelegen habe und nennt mit Dereux, Mauxion, Pinloche, Roehrich⁴¹, Gockler und Molitor einige der einschlägigen Namen der französischen HuH-Rezeption, ohne allerdings auf deren Bedeutung für diese näher einzugehen (vgl. Maigné 2002, 55). Sie weist aber auf die Bedeutung speziell der pädagogischen Herbartrezeption für die Entwicklung der modernen Bildungswissenschaften in Frankreich hin: « En France, Herbart est bel et bien connu à la fin du XIXe siècle et quelques jalons s'imposent, vu l'importance du contexte de l'institutionnalisation progressive des sciences de l'éducation à l'époque et de la constitution de la psychologie comme science. »⁴² (Ebd., 54) Eric Dubreucq nennt interessanterweise drei Jahre später in seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Republikanischen Erziehungswesen – er legt in seiner Monographie den Schwerpunkt auf den Beitrag der Philosophen Henri Marion, Ferdinand Buisson und Emile Durkheim – recht selbstverständlich Herbart als einen der Inspiratoren der republikanischen Bildungsreform: « Pour Ferry, Buisson, Compayré ou Marion et dans les années 1880, les grands noms de l'éducation et de la pédagogie ne sont pas Kant ou Condorcet. Pestalozzi, Froebel, Herbart ou Diesterweg, représentent la pensée de l'avenir. »⁴³ (Dubreucq 2004, 11) Aber auch Dubreucq gibt keinen systematischen Einblick in die Rezeption oder Be-

41 Maigné spricht von Roerich; auch die Quellenangabe lautet auf E. Roerich. Hier handelt es sich offensichtlich um einen Fehler in der Schreibweise des Namens. Maigné bezieht sich fraglos auf Edouard Roehrich.

42 „In Frankreich ist Herbart am Ende des 19. Jahrhunderts sehr wohl bekannt und das stellt, im Hinblick auf die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen der fortschreitenden Institutionalisierung der wissenschaftlichen Pädagogik zu dieser Zeit und der Etablierung der Psychologie als Wissenschaft, einige Weichen.“ (Maigné 2002, 54. – Ü.: K. GdV.)

43 „Für Ferry, Buisson, Compayré oder Marion und in den 1880er Jahren sind nicht Kant oder Condorcet die großen Namen der Erziehung und der Pädagogik. Pestalozzi, Fröbel, Herbart oder Diesterweg stehen für das Denken der Zukunft.“ (Dubreucq 2004, 11 – Ü.: K. GdV)

deutung der Pädagogik Herbarts oder der Herbartianer für die französische pädagogische Theorie und Praxis und er begründet nicht genauer, inwiefern Herbarts Denken die Pädagogik der genannten Reformen angeregt haben mag. Allerdings weist er an späterer Stelle eine Richtung auf und nennt Pestalozzi, Herbart und Fröbel als Pädagogen einer gemeinsamen theoretischen Orientierung. Als Erben Rousseaus und als Vertreter einer « *éducation pestalozzienne* » (ebd. 92) (also einer Erziehung nach Art von Pestalozzi), sei deren pädagogische Praxis möglicherweise von den französischen Bildungsreformern kritisch hinterfragt worden. Ihre theoretische Fundierung der Erziehung durch die Moral aber sei dem pädagogischen Denken der Reformen entgegengekommen:

« Pestalozzi, Froebel ou Herbart peuvent se tromper dans la pratique, les convictions morales de base, dont ils se réclament sont celles-là mêmes dont se réclameront leurs adversaires ultérieurs, parce qu'elles sont au principe de toute position démocratique : en développant en chacun une vie spirituelle autonome, l'éducation veut émanciper les enfants du peuple. Un fondement de cette libération se trouve dans l'étude psychologique de l'« activité ». »⁴⁴ (Ebd.)

Dubreucqs zwei kurze Herbartbezüge liefern jedoch nicht mehr als vage Hinweise. Immerhin stellt er eine Herbartrezeption in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes fest, die möglicherweise ihre Interessenschwerpunkte auf der Frage nach der Bedeutung der Moralität für die Erziehung sowie in der auf die Pädagogik angewandten Psychologie gehabt haben mag. Die kurze theoretische Argumentation erhellt zudem, dass Herbart und die pädagogischen Reformen u.U. durch die gleichen pädagogischen Positionen (Rousseau, Pestalozzi) beeinflusst waren. Die Nennung Herbarts in einem Atemzug mit Pestalozzi und Fröbel als Erben Rousseaus (vgl. ebd.) und Vertreter einer pestalozzischen Erziehung wird der Herbartischen Pädagogik aber allenfalls ansatzweise gerecht; keinesfalls offenbart sie die Bedeutung seiner Positionen für den zeitgenössischen französischen pädagogischen Diskurs. Möglicherweise kann man aber nach Dubreucq annehmen, dass ein Interesse an der Pädagogik Pestalozzis und Rousseaus auch zu einer Auseinandersetzung mit Herbarts pädagogischen Gedanken geführt hat. Hier kommt man aber über Spekulationen vorerst nicht hinaus.

Die Tatsache, dass die systematischen Zusammenhänge zwischen einer wahrscheinlichen französischen HuH-Rezeption und dem zeitgenössischen französischen pädagogischen Diskurs bisher nur unzureichend erforscht sind, beziehungsweise oftmals nicht hergestellt werden, lädt zur Spurensuche ein. Obwohl Gocklers *Pédagogie* schon früh den Blick auf die Widersprüchlichkeit der Rezeptionssituation in Frankreich gelenkt hat, ist im Verlaufe des folgenden Jahrhunderts weder nach Gründen für diese Widersprüchlichkeit gefragt worden noch wurde der pädagogische Diskurs, der dieser Rezeption zugrunde lag, eingehender erforscht. Ebenso wenig wurde einer pädagogischen Rezeption über die literarische Ebene des Diskurses hinaus nachgegangen. Immerhin liegen bereits folgende Erkenntnisse und Anregungen vor, an die in dieser Arbeit angeknüpft werden kann: Wir verfügen (1) nach Louis Gockler – ergänzt durch Eugène Dévaud – über eine zeitgenössische Auflistung der einschlägigen Beiträge der wichtigsten französischen Autoren, die Herbart pädagogisch rezipiert haben und somit über einen vorläufigen Überblick über den entsprechenden Diskurs (siehe Anlage 1), wodurch (2) deutlich wird, dass

⁴⁴ „Pestalozzi, Froebel oder Herbart mögen sich in der Praxis irren; die grundlegenden moralischen Überzeugungen, auf die sie sich berufen, sind dieselben, auf die sich ihre späteren Kritiker berufen, denn sie [die Überzeugungen] sind offensichtlich grundsätzlich demokratisch: indem sie in jedem ein eigenes geistiges Leben entwickelt, möchte die Erziehung die Kinder der Bevölkerung mündig machen. Eine Grundlage für diese Befreiung findet sich in der psychologischen Analyse [des Phänomens] der Aktivität.“ (Dubreucq 2004, 92 – Ü.: K. GdV)

ein Diskurs zur Pädagogik Herbarts stattgefunden hat. Biographische Informationen zu den jeweiligen Autoren zeigen, dass (3) diese in den meisten Fällen auch über ihre Autorenschaft hinaus im Bildungswesen tätig waren. Dies legt (4) die Vermutung nahe, dass sich diese Autoren in ihren übrigen pädagogischen Tätigkeiten durch ihre Auseinandersetzung mit dem Herbartianismus fachlich beeinflussen oder inspirieren ließen, was wiederum (5) auf eine Rezeption über die literarische und die offene Rezeption hinaus hinweist. Zudem ist es möglich, dass (6) im Rahmen der literarischen Rezeption eine verdeckte Rezeption stattgefunden hat; d.h. es könnten durch einige Autoren Herbartsche und herbartianische theoretische Ansätze und Ideen übernommen worden sein, ohne dass diese als solche gekennzeichnet wurden⁴⁵. Weiterhin finden sich (7) Hinweise auf Orte des pädagogischen Transfers, also auf Orte der Begegnung und des fachlichen Austausches zwischen französischen Pädagogen und deutschen Herbartianern, nämlich das Elsass (vgl. Maier), die Schweiz (vgl. Gockler; vgl. Dévaud) und die thüringische Universitätsstadt Jena. In Verbindung mit dem Hinweis auf Jena wird (8) der Herbartianer Wilhelm Rein genannt und seine Bedeutung für den pädagogischen Transfer unterstrichen (vgl. Maier 1940). Zudem macht bereits Gockler (9) auf französische Stipendiaten aufmerksam, welche in Jena einen Teil ihrer pädagogischen Ausbildung absolviert haben. Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass (10) sowohl Herbart als auch die französischen Reformer durch Pädagogen wie Rousseau oder Pestalozzi beeinflusst waren, was zu ähnlichen Denkansätzen geführt haben kann.

Dieses Konglomerat an – zugegeben – noch recht ungeordneten und zudem weitestgehend oberflächlichen Erkenntnissen lässt jedenfalls einen Rückschluss auf einen fehlenden oder irrelevanten Diskurs nicht ohne weiteres zu, sondern weist auf die Komplexität der Rezeptionssituation hin und bietet eine Basis für weitergehende Forschungen zur Problematik. In der vorliegenden Arbeit sollen diese Impulse sämtlich aufgegriffen werden.

⁴⁵ Gockler verweist auf eine solche verdeckte Rezeption; allerdings betrifft dies bei ihm v.a. Herbarts Philosophie und nur nicht-pädagogische Autoren. Er nennt die Philosophen (Charles Bernard) Renouvier, (Alfred Jules Émile) Fouillée sowie den Schriftsteller (Jean) Paulhan (vgl. Gockler 1905, 305).

II. Zum geschichtlichen und pädagogisch-theoretischen Hintergrund der Arbeit

1 Zur Situation der pädagogischen Theorie und Praxis und zur Pädagogik als Wissenschaft in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes

Während des Untersuchungszeitraumes befand sich die französische Pädagogik aufgrund fundamentaler, teils abrupter und radikaler, politischer und gesellschaftlicher Wandlungsprozesse im Um- und Aufbruch. Im Rahmen dieser Veränderungen wurde die Frage nach der Bildung, Ausbildung und moralischen Erziehung des französischen Volkes zum gesellschaftspolitischen Kernthema erhoben. Die Pädagogik begann, für ihre Emanzipierung von einer Disziplin der Philosophie bzw. der Psychologie hin zur eigenständigen Wissenschaft zu streiten. Eben jene republikanischen Reformer, welche der modernen französischen Volksschule den Weg ebnen sollten, würden auch eine wissenschaftliche Pädagogik ins Leben rufen (vgl. Gautherin 2002). Der Weg hin zur Etablierung einer Erziehungswissenschaft war allerdings mühsam. Eine Loslösung von der Philosophie als Mutterwissenschaft und eine fachliche Stellung als gleichwertige Wissenschaft sollte der wissenschaftlichen Pädagogik zu Zeiten der III. Republik nicht beschieden sein (vgl. Danvers 2009, 506). Trotzdem waren entscheidende Erfolge zu verzeichnen: 1883 wurde an der Sorbonne der erste Cours de Science de l'Éducation etabliert, der 1887 in einen Lehrstuhl umgewandelt wurde, den in Folge Henri Marion, Ferdinand Buisson und Emile Durkheim innehaben sollten (vgl. Gautherin 2002, 25ff.; vgl. Danvers 2009, 506). Am Anfang aller Bemühungen um pädagogische Reformen stand jedoch Verunsicherung.

1.1 Die psychologische Wirkung des deutschen Kriegssieges 1871

Der frz.-dt. Krieg 1870/71 beendete eine längere Phase friedlicher Beziehungen und gegenseitiger kultureller Inspiration zwischen Frankreich und Deutschland. Besonders in Frankreich hatte sich seit dem frühen 19. Jahrhundert eine Affinität für deutsches Wesen und deutsches Denken entwickelt, die weniger aus einer realistischen Einschätzung deutscher Kultur entstanden war, als dass sie vielmehr in einer Idealisierung Deutschlands als „eine Art bürgerliches Eden“ (Renard 1884, zit. n. Trouillet 1991, 130) wurzelte; in einer Verklärung deutscher Moral, deutscher Wissenschaft und deutscher Denkungsart (vgl. Trouillet 1991, 7ff., 130). Treibende Kraft dieser Idealisierung war das französische Bildungsbürgertum, welches, die deutsche Kultur betreffend, zumeist nur über eine „Halbbildung“ (ebd., 130) verfügte, die durch die Einschätzungen und Beurteilungen französischer Intellektueller wie Victor Hugo und Hippolyte Taine geformt war. Einen beachtlichen Einfluss auf das Deutschlandbild Frankreichs nahm das Deutschlandbuch *De l'Allemagne* der Mme de Staël (vgl. de Staël 1862 [?]), welches die Bedeutung deutscher zivilisatorischer Errungenschaften euphorisch überzeichnete und gleichzeitig dem einfachen deutschen Bürger ein allzu friedliebendes, aufrichtiges Gemüt von freundlicher Schwerfälligkeit beschied (vgl. Wenger 1979, 52f.; vgl. Trouillet 1991, 8f.). Im Ergebnis herrschte auf französischer Seite eine Wahrnehmung von den deutschen Staaten und seinen Bürgern vor, die sich vor allem aus einem Konglomerat romantischer und verklärter Bilder zwischen der Vorstellung von Exzellenz und Einfältigkeit speiste:

„Die fast grenzenlose frühere Idealisierung Deutschlands wie sie im Laufe des 19. Jahrhunderts und bis zum Krieg von 1870 [...] propagiert worden war, aber auch die zum Teil recht naive Vorstellung von

den Deutschen als biederer, friedfertigen, rauchenden und trinkenden, aber politisch unfähigen, uto-pischen Schwärmern (deutsche Seele, deutsches Gemüt), findet mit der harten Niederlage von 1871 ein jähes Ende. Schmerz, Enttäuschung, Unverständnis sind die ersten Reaktionen der sich in ihrer Urteilsfähigkeit betrogen fühlenden Denker und Literaten Frankreichs, Reaktionen, die bald in Agres-sivität [sic]umschlagen.“⁴⁶ (Trouillet 1991, 8f.)

Der deutsche Kriegssieg wirkte sich dadurch in mehrfacher Hinsicht traumatisch auf Frankreich aus (vgl. Wenger 1979, 53). Die intellektuellen Schichten zeigten sich von Deutschland und den Deutschen moralisch enttäuscht (vgl. Trouillet 1981, 120). Das Erleben von Kriegsgräuel, von Gewalt, Unterdrückung und Zerstörung konnte schwer mit den idealisierten Vorstellungen der Vorkriegszeit vereinbart werden. Die Niederlage ging in Frankreich mit der Wahrnehmung einher, einem kulturellen Irrtum aufgesessen zu sein. Der Nachbar jenseits des Rheins erschien plötzlich als fremd, aggressiv, schwer durchschaubar und bedrohlich. Frankreich selbst sah sich genötigt, seine Rolle im französisch-deutschen Verhältnis neu zu interpretieren, die Abläufe des Krieges zu analysieren und Begründungen für dessen Ausgang zu finden. Die Kriegsniederlage hatte in Frankreich neben einer politischen Neuorientierung auch zu einem Hinterfragen der gesellschaftlichen Grundpfeiler geführt. Besonders das französische Bildungssystem geriet dabei in die Kritik. Es kam die Vorstellung auf, die sicher auch noch im idealisierten Deutschlandbild der Vorkriegszeit begründet lag, dass ein überlegenes deutsches Bildungssystem die Voraussetzungen für den deutschen Kriegssieg geschaffen habe (vgl. Trouillet 1991, 306f.; Digeon 1959, 365ff.). Der Sieg des preußischen Schulmeisters wurde – besonders im ersten Jahrzehnt nach Kriegsende – zum Sinnbild eines nationalen Traumas und begründete ein neuartiges Verhältnis Frankreichs zu den deutschen Staaten, das durch einen Zwiespalt zwischen Attraktivität und Abscheu geprägt war. Deutschland wurde nunmehr als Nation der „kultivierten Barbaren bzw. [der] barbarischen Kultivierten“ (ebd., 12) misstrauisch beäugt und der preußische Militarismus rückte ins Zentrum der Wahrnehmung (vgl. Vogel 2007, 95). Deutschlands Strahlkraft als kulturelles Vorbild wirkte weiterhin nach, auch wenn Preußen nunmehr die Wahrnehmung der deutschen Kulturidentität prägte⁴⁷. Gleichzeitig bestimmte jedoch der Revanchegedanke die Beziehung zwischen den beiden Ländern. Frankreich war gespalten zwischen einer angeblichen Notwendigkeit, „vom Gegner [zu] lernen“ (Aust/Schönpflug 2007) und buchstäblich am deutschen Wesen zu genesen und der Ablehnung all dessen, was dieses Wesen ausmacht. Zwischen diesen beiden Extremen wurden unzählige Stimmen laut, die in der Summe aber allesamt zum Aufbau einer neuen starken nationalen Identität Frankreichs aufriefen (vgl. Trouillet 1981; 1991). Einzelne Intellektuelle mahnten die Versöhnung mit Deutschland an. Zumeist stand jedoch der Wunsch nach Genußnahme im Vordergrund. Dazu wurden allerdings unterschiedliche Wege angeraten. Während glühende Nationalisten sich allem deutschen Einfluss entgegentell-

46 Bernard Trouillet, der sich in seinem Buch „Der Sieg des preußischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich 1870-1914 (1991) ausführlich mit der Problematik des deutschen Kriegssieges 1870/71, dessen Folgen für das kulturelle Selbstbild und die nationale Identität Frankreichs sowie für das französisch-deutsche Verhältnis auseinandergesetzt hat, beschreibt den Sachverhalt treffend. Seine Formulierungen sollen daher hier übernommen werden.

47 Allerdings hatten sich bereits im Vorfeld des französisch-deutschen Krieges Spannungen aufgebaut, die unmittelbar mit einem französischen Misstrauen gegen die preußische Kultur zusammenhingen. Der wachsende Einfluss Preußens im Deutschen Reich, die Bismarckschen Bemühungen um ein einiges Deutschland unter Preußischer Führung hatten die französisch-deutschen Beziehungen bereits während der 1860er Jahre belastet (vgl. Poidevin/Bariéty 1977, 76ff.; vgl. Wenger 1979, 165ff.). Allerdings schätzten zu dieser Zeit gerade auch französische Intellektuelle die deutschen Einheitsbestrebungen an sich als kaum bedrohlich für das nichtdeutsche Ausland und den innereuropäischen Frieden ein (vgl. Barby-Say 1994, 5). Die positive Haltung auch der preußischen Kultur gegenüber überwog (vgl. Trouillet 1991, 15).

ten und auf militärische Rache sannen, versuchten besonnenere Patrioten, den Gründen für die deutsche Überlegenheit auf die Spur zu kommen und von den kulturellen Stärken des Nachbarn zu lernen, um diese für sich selbst nutzbar machen zu können (vgl. Trouillet 1981, 121ff.). Mit der Zeit wurde die Hoffnung auf militärische Revanche durch die Erwartung abgelöst, Frankreich in die Lage zu versetzen, Deutschland auf den Gebieten der Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur den Rang abzulaufen und auf diese Weise Genugtuung zu erfahren. Der Wunsch nach Versöhnung, das Streben nach Selbsterkenntnis, die Suche nach Gründen für die Art des Kriegsausganges und der Wille, die Unterschiede zwischen den Kulturen Frankreichs und Deutschlands zum Wohle der eigenen Nation zu analysieren, machten eine ausgiebige Auseinandersetzung mit dem Gegner notwendig. Die emotionale Debatte über die Kriegsschuld und die Gründe für den Ausgang des Deutsch-Französischen Krieges und die Frage nach der kulturellen Überlegenheit des Deutschen Reiches erschwerten bisweilen eine objektive Bewertung der kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Aspekte, die oft vor allem auf ihr Potential oder ihre Bedeutung für das Ringen um ein neues kulturelles Selbstbewusstsein geprüft wurden (vgl. ebd., 111ff.). Die Auseinandersetzung mit Deutschland, die Übernahme oder Ablehnung kultureller Elemente konnten für Frankreich identitätsstiftend wirken und gestaltete sich dementsprechend heikel. Das ändert nichts daran, dass die drei Jahrzehnte nach dem Deutsch-Französischen Krieg eine Zeit besonders intensiver französisch-deutscher Kontakte waren, die – anfänglich vor allem politisch oder ökonomisch motiviert – über die Jahre hinweg einen regen kulturellen Austausch zwischen beiden Ländern beförderten, der auch und besonders auf den Gebieten der Bildung und der Wissenschaften blühte (vgl. Espagne 1999a). Der Boden für wissenschaftliche Rezeption und Interpretation war bereitet. Teilweise setzte ein neu motiviertes Interesse an der deutschen Sprache ein, die u.a. als besonders geeignet eingeschätzt wurde, um Begrifflichkeiten zu generieren und wissenschaftlich zu argumentieren (vgl. Lévy 1952, 157ff.; vgl. Espagne 2004, 61). Französische Studenten fanden zunehmend auch den Weg an deutsche Universitäten; zum Beispiel nach Jena und Leipzig, um Deutsch, aber u.a. auch Philosophie und Pädagogik zu studieren. Die Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungswesen und mit deutscher Pädagogik spielte zudem eine besondere Rolle im französischen Aufarbeitungsprozess nach 1870. Der Mythos vom Sieg des preußischen Volksschullehrers hatte daran erheblichen Anteil, genügt aber nicht zur Begründung (siehe I/1.3).

Der Schock von 1870/71 wirkte in Frankreich lange nach. Die intensive Aufarbeitung, die zunehmende politische und gesellschaftliche Stabilisierung der III. Republik und das Nachwachsen einer jüngeren Generation trugen aber zeitweise zu einer Mäßigung der gegenseitigen Vorbehalte bei (vgl. Trouillet 1991, 12ff.). Trotz anhaltender Ressentiments und wiederkehrender Krisen konnte sich vereinzelt auch ein positiv motiviertes gegenseitiges kulturelles Interesse etablieren, das bis zum Vorabend des I. Weltkrieges zu fruchtbaren Kooperationskontakten vor allem in Bildung und Wissenschaft führte (vgl. ebd., 315).

1.2 Reformen des Bildungssystems und der Versuch einer pädagogischen Neuorientierung

Bereits während der 1870er Jahre stand die Frage nach einer grundlegenden Reform des französischen Bildungswesens im Zentrum der gesellschaftspolitischen Debatten. Dabei war man sich weitestgehend einig, dass eine solche Reform zur neuerlichen kulturellen und sozialen Stabilisierung der Nation notwendig war; allerdings gingen die Meinungen über das „Wie“ und über das Ausmaß an erforderlichen bildungspolitischen Maßnahmen weit auseinander⁴⁸. Die

⁴⁸ Bei den folgenden Ausführungen zu den Reformen des Bildungssystems und zum Versuch einer pädagogischen Neuorientierung stütze ich mich wesentlich auf: Harth 1986 und Trouillet 1991.

entsprechenden Diskurse rieben sich zwischen unterschiedlichen pädagogischen und philosophischen Lehrmeinungen, weltanschaulichen Differenzen und politischen Spannungen auf. Die häufigen Regierungswechsel während der frühen Jahre der III. Republik erschwerten es, Kontinuität in die Bildungsdebatten zu bringen und verunmöglichten das Durchführen nachhaltiger Reformen. Erst nachdem dem politischen Lager der Republikaner endgültig die Machtergreifung gelungen war, stabilisierte sich die Situation (vgl. Harth 1986, 28ff.). Die Republikaner zentralisierten das gesamte Schulwesen. Diese Bildungsreform wurde zum Dreh- und Angelpunkt eines ideologischen Projekts: Nachdem die Gründung einer (neuen) französischen Republik strukturell vollzogen war, mussten Mittel und Wege gefunden werden, diese gesellschaftlich und politisch dauerhaft zu stabilisieren. Als Garant für eine solche Stabilität wurde eine Gemeinschaft aus aufgeklärten, politisch und sozial mündigen und zugleich patriotischen, republiktreuen Bürgern angesehen. Am Anfang aller republikanischen Reformbemühungen stand also ein gesellschaftliches Ideal. Um diesem Ideal näherzukommen, mussten erst Möglichkeiten gefunden werden, den Bürger zu bilden, welcher in der Lage sein würde, diese Art von Gesellschaft zu tragen. Folgende Elemente waren dabei zentral: Die Menschen sollten Liebe zum Vaterland als Republik entwickeln, also nicht nur politisch, sondern auch moralisch gefestigt werden. Moralität bestimmte sich dabei auch durch das Bekenntnis zu grundlegenden Republikanischen Werten, wie der Forderung nach gleichen Lebenschancen und Gleichheit vor dem Gesetz. Der Einzelne sollte im republikanischen Staat ganz selbstverständlich Freiheiten wie weltanschauliche Freiheit oder Freiheit in der Berufswahl einfordern können. Mit einer ideologischen Ausrichtung der Bürger wäre es demnach nicht getan. Es war auch notwendig, die Rahmenbedingungen zu schaffen, die solche Freiheiten und Gleichbehandlung ermöglichen. Im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Interesses sollte dabei das Wohl der Gemeinschaft und in diesem Sinne der Erhalt und die Bejahung der Republik als Staatsform stehen.

Es wird deutlich, warum die Bildungsreform sich zu einem der wichtigsten republikanischen Vorhaben entwickeln musste. Zum einen konnte durch die Neuordnung des Bildungswesens der Versuch unternommen werden, die Niederlage von 1870/71 zu verarbeiten und sich – im Blick nach Außen – aus der Rolle einer unterlegenen Nation zu befreien. Die junge französische Republik litt an der politischen Vormachtstellung des Deutschen Reiches⁴⁹; der Aufbau eines effizienten und modernen Bildungssystems konnte immerhin zu einer Steigerung des kulturellen Selbstwertgefühls und des nationalen Selbstbewusstseins sowie – längerfristig – zu wirtschaftlichem Aufschwung beitragen. Zum anderen ergab sich im Blick nach innen die Notwendigkeit, einen neuen Typ des Bürgers zu bilden, um die republikanischen Strukturen zu festigen (vgl. ebd., 31). Ein neuartiger Bildungsauftrag von solcher Tragweite verlangte nach einer grundlegenden Neuordnung des Bildungswesens: nach einer Reform der Institutionen und Lehrpläne, nach geschultem Personal, nach Kontrollinstanzen und – nicht zuletzt – nach einer Festlegung auf Methoden, Ziele und Inhalte. Es musste dafür Sorge getragen werden, dass allen Bürgern eine republikanische Grundbildung zuteil wurde, unabhängig von Geschlecht und gesellschaftlichem Stand. Dafür war es vorteilhaft, eine Kontinuität in der Entwicklung der Reformen zu erreichen, die am besten dann garantiert werden konnte, wenn der Staat die Hoheit über das Bildungswesen innehatte. Für die Akteure der Bildungsreform ergaben sich daraus folgende

49 Nach der Kriegsniederlage 1871 musste der junge französische Staat weitere Demütigungen von deutscher Seite hinnehmen. Bismarck arbeitete auf eine außenpolitische Isolation Frankreichs in Europa hin. Zudem nährte sich der wirtschaftliche Aufschwung Deutschlands auch aus der prekären ökonomischen Situation der III. Republik, der im Rahmen der Friedensverträge 1871 Reparationsleistungen in empfindlicher Höhe und Gebietsabtretungen (Elsass und Lothringen) aufgebürdet worden waren (vgl. Poidevin/Bariéty 1977, 91ff.).

Schwerpunkte: Die Einflussnahme auf das Bildungswesen durch die katholische Kirche, die im historischen Verlauf bis dato einer der wichtigsten Bildungsträger Frankreichs gewesen war, musste minimiert werden⁵⁰. Die Volksschule, als diejenige Institution, welche die grundlegende Bildung vermitteln sollte, musste jedermann zugänglich sein und jeden erreichen und ihren Schülern Gleichbehandlung und weltanschauliche Neutralität garantieren. Daraus lassen sich die Laizität, Kostenfreiheit und Pflichtigkeit der Volksschule als drei wichtige Leitlinien der Reform bereits ableiten. Darüber hinaus sollte der Staat vertrauenswürdigen Personal stellen können, dass seinen ideologischen und pädagogischen Ansprüchen an den Volksschulunterricht gerecht werden konnte. Dieses Personal konnte schwerlich aus den Lehrkräften rekrutiert werden, die das gescheiterte Bildungswesen vertreten hatten⁵¹; es musste notwendigerweise erst ausgebildet werden. Neben der Volksschule standen daher die Lehrerbildungsanstalten im Fokus der Reformer, denen besonders die Frage nach den Lehrerbildnern der ersten Stunde Kopfzerbrechen bereitete. Damit einher ging das Nachdenken über die theoretischen Grundlagen und die praktische Gestaltung der Lehrerbildung; ein Diskurs, welcher der Erziehungswissenschaft als *Science de l'éducation* den Weg an die Universitäten ebnen sollte. Indem die Bemühungen um eine Reform des Bildungswesens im Grund- und Volksschulwesen ihren Anfang nahmen, wurden auch im Sekundarbereich und im höheren Bildungswesen Neuerungen notwendig. Ansatzpunkt der republikanischen Bildungsreform war aber unbestritten die Primarschule (vgl. Harth 1986, 28ff.; vgl. Trouillet 1991, 137f., 308).

Mit dem Ziel einer Vereinheitlichung und Verbesserung der Volksbildung, wurden die entscheidenden rechtlichen Schritte bereits in den frühen 1880er Jahren gegangen. Jules Ferry brachte während seiner Amtszeiten als Unterrichtsminister die Gesetze über die Unentgeltlichkeit des Schulbesuches (1881), die Schulpflicht (1882) und die Laizität des Unterrichts (1882) auf den Weg; 1886 wurde unter René Goblet mit dem Gesetz über die Organisation des Primarschulwesens auch die weltanschauliche Neutralität des Lehrpersonals festgelegt (vgl. Harth 1986, 37ff.; vgl. Mayeur 1981, 529ff.).

Weitaus schwieriger als die gesetzlichen Reformen im Bildungswesen, gestaltete sich die Suche nach einem neuen pädagogischen Weg für die Volksschulen. Man strebte eine „[...] neue kindzentrierte [Pädagogik an], die das Kind zum eigenverantwortlichen Handeln führen sollte“ (Harth 1986, 32) und favorisierte eine aktive Unterrichtsmethode, welche den Schüler zur Mitarbeit und Mitgestaltung anregen sollte, um eine fundierte Wissensvermittlung zu erreichen. Dabei sollte die Stofffülle notwendig begrenzt werden, um ein wirkliches Durchdringen der Inhalte zu gewährleisten⁵² (vgl. Blichmann 2008, 50ff.; vgl. Harth 1986, 53ff.). Die Primarschule

50 Dafür sprachen drei wichtige Gründe: 1. Der Staat musste seine Vormachtstellung im Bildungswesen einfordern. 2. Die katholische Kirche sympathisierte als Institution wenig mit republikanischen Weltanschauungen und unterstützte traditionell die konservativen oder monarchistischen politischen Lager. Aus republikanischer Sicht stellte ihr Einfluss auf die Bildung des Volkes eine Gefährdung der demokratischen Werte dar. 3. Die Forderung nach weltanschaulicher Freiheit vertrug sich nicht mit einer Vernetzung der Institutionen Staat und Kirche im Bildungswesen. Der republikanische Staat musste notwendigerweise laizistisch sein; die staatliche Schule demnach idealerweise frei von aller Ideologie.

51 Die Lehrerschaft des Kaiserreiches hatte unter dem Einfluss des Staates und der Kirche gestanden und war zudem in Hinblick auf Bildungsstand, Ausbildung und Professionalität sehr heterogen zusammengesetzt (vgl. dazu auch Dörner 2006, 243ff.).

52 Dazu der Wortlaut aus den Programmes Annexes des Erlasses vom 27. Juli 1882: « L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle. » (OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes II.1) – „Die Volksschule soll idealerweise nicht viel, sondern gut unterrichten. Das Kind, das sie absolviert hat, weiß wenig, aber dieses wenige weiß es gut. Die Bildung, welche es empfangen hat, ist begrenzt, aber nicht oberflächlich.“ (OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes II.1 – Ü.: K. GdV)

sollte auf anwendbare Grundlagenbildung und nicht auf Spezialisierung oder ein detailreiches Allgemeinwissen abzielen. Ein „republikanischer Patriotismus“ (Harth 1986, 34), aber auch Pazifismus und Wissenschaftlichkeit waren dabei Leitlinien, die für die Konzipierung der neuen Erziehungsmethode zum Tragen kommen sollten. Die wichtigsten Protagonisten der Bildungsreform – Jules Ferry, aber auch Ferdinand Buisson (1879 durch Ferry zum Direktor des Primarschulwesens ernannt) und dessen Mitstreiter Félix Pécaut und Jules Steeg – waren überzeugte Republikaner und freidenkerische Protestanten mit positivistisch geprägtem Weltbild⁵³. Dementsprechend definierten sie – unter teils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – die Schulung der Vernunft sowie die Entwicklung einer undogmatischen Moral und einer patriotischen Gesinnung als wichtige Erziehungsziele, die im Unterricht idealerweise mit der Vermittlung einer soliden Grundbildung und eines fundierten Allgemeinwissens und der Förderung von Toleranz, freier Meinungsäußerung und sozialem Denken in Einklang gebracht werden sollten. Ebenfalls positivistisch motiviert war dabei die Orientierung an einem wissenschaftlich basierten Weltbild, woraus die Forderung nach einem „wissenschaftlichen[n] [...] Charakter des Unterrichts“ (ebd., 88) erwuchs. Hier stellt sich die Frage nach der geeigneten Methode für einen Schulunterricht, der all diesen Kriterien genügen soll. Diese offensichtlich pädagogische Frage kann durch Spekulationen nicht hinreichend beantwortet werden: Eine ehrgeizige Schulreform verlangte nach einer fundierten pädagogischen Theorie, die zuverlässige Anhaltspunkte und Richtlinien für eine fruchtbare pädagogische Praxis und deren Analyse liefern konnte. Ein wissenschaftlicher pädagogischer Zugang machte eine wissenschaftliche Pädagogik notwendig. Diese wurde anfangs aber noch recht selbstverständlich der Philosophie als Wissenschaft zugeordnet bzw. wurde sie als Disziplin der Psychologie verstanden, welche selbst erst in der fachlichen Emanzipation hin zur eigenständigen Wissenschaft begriffen war. Die Forderungen nach einer eigenständigen Erziehungswissenschaft fanden erst allmählich Gehör. Ausschlaggebend für ein Nachdenken über eine solche war schließlich die Problematik der Lehrerbildung. Der Entwicklung der neuen Erziehungs- und Unterrichtstheorie hatten sich vor allem pädagogische Laien (Jules Ferry war Jurist), Philosophen (z.B. Henri Marion, Gabriel Compayré, Marcel Mauxion⁵⁴), ehemalige Theologen (z.B. Ferdinand Buisson, Jules Steeg, Félix Pécaut) und pädagogische Praktiker (z.B. Pauline Kergomard) angenommen. Die Bildung pädagogischer Experten, die das französische Bildungswesen auf längere Sicht in die Zukunft führen sollten, musste in Angriff genommen werden und sich notwendigerweise an wissenschaftlichen Standards orientieren, denn die Forderung nach einer wissenschaftlichen Basis eines kindgerechten Schulunterrichts beinhaltet auch, dass die Lehrer über theoretisches Grundlagenwissen zu Lernprozessen und Kindesentwicklung verfügen mussten. Im Zusammenhang damit mussten sie in die

53 Der positivistische Einfluss geht auf Comte zurück, zeigt sich aber in der französischen Bildungsreform in unterschiedlichen Auslegungen und Weiterentwicklungen. Eine umfassende Analyse dieser Problematik findet sich bei Harth 1984, welche hier nur kurz zitiert werden soll: „Zusammenfassend könnte man das Erbe Comtes an die Schulreformer wie folgt benennen: Unterricht und Erziehung werden als Stütze und Hinführung zur positiven Philosophie und zur positivistischen Gesellschaft bestimmt; entsprechend wird die Vermittlung einer neuen Geisteshaltung durch eine positive, nicht religiöse moralische Erziehung betont, ebenso wie die Universalität des Unterrichtswesens, die Erziehung der Frau, der wissenschaftliche und enzyklopädische Charakter des Unterrichts und schließlich die Förderung individueller Neigungen“ (ebd., 88). An dieser Stelle soll noch auf einen Zusammenhang hingewiesen werden, der hier aber nicht weiter verfolgt werden kann: Zu den philosophischen Wegbereitern des Positivismus zählt auch Johann Friedrich Herbart. Die Herbartianer Drobisch und Steinthal (vgl. auch Durkheim 1887, 330 [in der Quelle Druckfehler in Seitenzählung; dort: 230]) inspirierten die Philosophie von Richard Avenarius (vgl. Sommer 1985, 18ff.). Drobisch lehrte übrigens in Leipzig, das zahlreiche französische Studenten der Philosophie und Pädagogik anzog.

54 Die Namensangaben in Klammern bezeichnen nur einige der prominentesten Protagonisten der Bildungsreform.

Lage versetzt werden, methodisch professionell Unterricht zu planen, durchzuführen und zu analysieren: Die Lehrer mussten durch pädagogische Experten didaktisch gebildet werden. Die Sinnhaftigkeit einer Erziehungswissenschaft im Rahmen der Lehrerbildung blieb dennoch vor allem auch an den *Écoles Normales*⁵⁵ umstritten. Nichtsdestotrotz wurden ab 1883 die ersten erziehungswissenschaftlichen Kurse und Dozentenuren an staatlichen Universitäten eingerichtet. Den Anfang machte die Sorbonne in Paris mit Henri Marions *Cours de Science de l'éducation* (vgl. Gautherin 2002, 25ff.). In den meisten Fällen wurde die Einrichtung von staatlicher Seite durchgesetzt; auch die Wahl der Dozenten blieb den Hochschulen oft nicht selbst überlassen, sondern die Einsetzung erfolgte von zentraler Stelle⁵⁶ (vgl. ebd., 36). In den darauffolgenden Jahrzehnten setzte sich die *Science de l'éducation*⁵⁷ als wichtiger Bestandteil der Lehrerbildung durch. Allerdings bedeutete dies noch keine Etablierung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft an den Hochschulen. Die *Science de l'éducation* blieb vor allem eine Unterrichtsdisziplin von hohem wissenschaftlichen Anspruch und als solche » un < dispositif > de l'Education Nationale »⁵⁸ (Isambert-Jamati 2002, XIV). Eine unabhängige Erziehungswissenschaft befand sich bis zum Ende der III. Republik im Entwicklungsstadium und wurde letztendlich durch die Soziologie eingeholt⁵⁹, die sie sich zu einem Gutteil einverleibte. Trotzdem hat ein reger pädagogischer Diskurs stattgefunden, der erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen durchaus genügt hat (vgl. Gautherin 2002, v.a. 323ff.).

Trotz der positivistischen Einflüsse, der Betonung von Wissenschaftlichkeit und der Ablehnung der Kirche durch die Bildungsreformer, spielte auch Spiritualität im Rahmen des neuen staatlichen Bildungswesens weiterhin eine Rolle. Gerade Ferdinand Buisson bestand auf der Bedeutung von Religiosität für die geistige und moralische Entwicklung des Menschen. Sie ist für ihn „der Motor der menschlichen Anstrengung und des Willens, sich unaufhörlich zu vervollkommen“ (Harth 1986, 100). Eine freie, vernunftbasierte, individuelle Religion fern allen Dogmas hält er mit den positivistischen Ansprüchen an eine undogmatische Moral und ein wissenschaftliches Weltbild für vereinbar. Es wäre falsch, den republikanischen Bildungsreformern Religionsfeindlichkeit bzw. ein schlicht utilitaristisches Weltbild zu unterstellen. Vielmehr fan-

55 *École Normale*: Institution zur Ausbildung der Volksschullehrer

56 Das war auch der Fall bei Henri Marion, Charles Chabot, Ferdinand Buisson und Émile Durkheim (vgl. Gautherin 2002, 36), auf welche hier schon einmal besonders verwiesen werden soll. Wie im Laufe dieser Arbeit gezeigt werden wird, boten alle vier erziehungswissenschaftliche Universitätskurse an und zählten gleichzeitig zum Stamm der HuH-Rezipienten in Frankreich.

57 Zur Entwicklung und zur Rolle der *Science de l'éducation* im Frankreich der III. Republik hat Jacqueline Gautherin mit *Une discipline pour la République* (Gautherin 2002) eine gut recherchierte und detailreiche Analyse vorgelegt, in der sie zeigt, dass die Aufnahme erziehungswissenschaftlicher Kurse in die Lehrerbildung nicht mit einer Etablierung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft gleichzusetzen war. Dementsprechend unterscheidet sie zwischen *science de l'éducation* als Kategoriebegriff und *Science de l'éducation* als Bezeichnung für ein institutionalisiertes Fach mit erziehungswissenschaftlichem Inhalt (vgl. Gautherin 2002, besonders 1f.). Sie untersucht die heterogenen Zugänge der Dozenten der *Cours de Science de l'éducation* und belegt auch für die Ebene der *Science de l'éducation*, (der erziehungswissenschaftlichen Kurse) starke theoretische Widersprüche. Allerdings kann Gautherin zeigen, dass der Aufbau einer einheitlichen und unabhängigen Erziehungswissenschaft mit fundierter theoretischer Grundlage ein pädagogisches Projekt der republikanischen Reformer war, das mit Nachdruck und gegen Widerstände verfolgt wurde und das – auch wenn das Ziel nicht erreicht wurde – viel zur Verwissenschaftlichung der französischen Pädagogik beigetragen hat.

58 „ein ‚Werkzeug‘ des staatlichen Bildungswesens“ (Isambert-Jamati 2002, XIV – Ü.: K. GdV)

59 An dieser Stelle sei auf die interessanten Ausführungen von Daniel Tröhler verwiesen, der das Verhältnis der französischen Psychologie und Soziologie zur Pädagogik folgendermaßen akzentuiert: „[Es] wurde versucht, die Eigenständigkeit französischer Pädagogik durch eine psychologische (*Compayré*) oder soziologische Basis (Durkheim) zu behaupten.“ (Tröhler 2006, 545)

den die pädagogische Neuorientierung, die Bildungsreformen und die pädagogischen Diskurse der III. Republik in einem durchaus fruchtbaren Spannungsfeld zwischen (Natur)Wissenschaft und Metaphysik statt. Allerdings stellten sich in der Praxis nur sehr langsam Erfolge ein. Dem Enthusiasmus und den fortschrittlichen Vorstellungen von einem kindgerechten Unterricht der Reformen standen starre Schulstrukturen, ungünstige Rahmenbedingungen wie schlechte materielle Ausstattung der Schulen oder zu große Klassen sowie die Gewohnheiten eines etablierten Lehrpersonals entgegen, das – zum Großteil schlecht ausgebildet – der methodischen Improvisation im Unterricht oder sturem Auswendiglernen verhaftet war und den Sinn eines wissenschaftlichen Zugangs zu pädagogischem Handeln nicht gut nachvollziehen konnte (vgl. auch Blichmann 2008, 55f.). Andererseits begünstigte auch die Betonung der Wissenschaftlichkeit und Vernunft, dass der Unterricht „enzyklopädische Züge“ (ebd., 56.) annahm. Das führte dazu, dass um die Wende zum 20. Jahrhundert, die republikanische Reformschule selbst als erstarre Pauschule in Verruf geriet (vgl. Harth 1986, 155ff.). Die Kritik kam von Seiten der Verfechter der Education Nouvelle, einer reformpädagogischen Bewegung, die sich als Alternative zur republikanischen Schule verstand und diese – um sich deutlich von ihr abzusetzen – zunehmend verunglimpfte. Allerdings wirkten weder die Kritikpunkte noch die formulierten Ziele oder Ideale neu. „[D]ie Kritik der Vertreter der Education nouvelle [unterscheidet] sich kaum von der [der] Schulreformer der III. Republik an der Schule des Ancien Regime. [...] Ihr Denken über die Funktion und die Rolle der Erziehung [entspringt] demselben ideellen Hintergrund.“ (Ebd., 158) Die Schule der republikanischen Bildungsreformer befand sich zu Anfang des 20. Jahrhunderts in einer ähnlichen Situation wie der pädagogische Herbartianismus, der in Deutschland von Seiten der Reformpädagogen angegriffen wurde: Die Folgeströmungen, die im Zuge ihrer Fortentwicklung entstanden, verleibten sich deren pädagogische Errungenschaften ein und verleugneten gleichzeitig ihre pädagogischen Wurzeln, indem sie sich strikt von ihren Vorläufern distanzieren und die eigenen theoretischen Ansätze als originär definierten. Um sich gegen diese Angriffe zu behaupten, sahen sich die republikanischen Reformer gezwungen, sich selbst von den neuen Konzepten abzugrenzen.

1.3 Die Rolle der deutschen Pädagogik und die Entwicklung der französisch-deutschen Beziehungen

Im Rahmen der theoretischen und praktischen Analysen, die im Zeichen der französischen pädagogischen Neuorientierung nach 1871 standen, nahm die Auseinandersetzung mit der deutschen Pädagogik und dem deutschen Bildungswesen eine besondere Stellung ein⁶⁰. Nachdem der Mythos vom Sieg des preußischen Schulmeisters sich durchgesetzt hatte, entwickelte sich, trotz antideutscher Ressentiments, ein verständliches Interesse, sich mit dem deutschen Bildungswesen gründlicher auseinanderzusetzen. Von einer solchen Auseinandersetzung erhoffte man sich zum einen Erklärungen für die Kriegsniederlage, zum anderen Anregungen oder Einsichten für die eigene Bildungsreform. Neben einer Vielzahl an Beiträgen zu erziehungswissenschaftlichen, bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Themen in pädagogischen Zeitschriften (vgl. Trouillet 1991, 307) suchten die französischen Bildungsreformer auch den direkten Kontakt und Austausch mit deutschen Pädagogen oder informierten sich vor Ort über pädagogische Theorie und Praxis, institutionelle Strukturen und Fragen der Schul- und Bildungspolitik. Dementsprechend führte auch nach 1871 ein erheblicher Anteil der pädagogischen Inspektions- und

60 Dabei spielte auch die internationale „Dominanz der deutschen Pädagogik“ (Tröhler 2006, 543) im 19. Jahrhundert, verbunden mit einer „Überlegenheit der deutschen pädagogischen Historiographie“ (ebd.), eine Rolle, die durch die französische Pädagogik erst überwunden werden musste (ebd., 541ff.).

Bildungsreisen des französischen Bildungsministeriums nach Deutschland⁶¹ (vgl. Matasci 2009; vgl. Trouillet 1991, 152). Die Interessenschwerpunkte lagen dabei nicht, wie man hinsichtlich der Bildungsreform vermuten könnte, auf dem deutschen Volksschulwesen, sondern im Bereich des höheren Bildungswesens (Deutschland galt als Land der Wissenschaft und seine Universitäten genossen einen guten Ruf) und der Berufsschulen (vgl. Matasci 2009; vgl. Trouillet 1991, 130ff.). Bernard Trouillet hat gezeigt, dass „sich die Reorganisation des französischen Schulwesens von unten her und zwar ohne große Anlehnung an Deutschland“ (Trouillet 1991, 308), vollzogen hat, d.h., dass das Volksschulwesen weitestgehend unabhängig von einem Vergleich mit Deutschland reformiert wurde. „Das deutsche Modell [...] hat also eine motivationsfördernde Funktion, beeinflusst aber weniger die bildungsinhaltliche Gestaltung der Schule.“ (Ebd., 310) Strukturelle bzw. inhaltliche Auswirkungen der Auseinandersetzung mit dem deutschen Bildungswesen sind vor allem für das höhere Bildungswesen nachweisbar (vgl. Matasci 2009, 6f.). Das spiegelte sich auch in der beruflichen Zuordnung der Deutschlandreisenden wider, von denen die meisten als Hochschullehrer bzw. als Dozenten an Lehrerbildungseinrichtungen oder weiterführenden Schulen oder als Bildungsinspektoren tätig waren (ebd.). Für die Analyse der HuH-Rezeption in Frankreich bedeutet dies, dass mit etwaigen Auswirkungen der HuH-Rezeption auf das französische Bildungswesen weniger im Bereich des Volksschulwesens gerechnet werden kann. Eine Beeinflussung in den Bereichen der Lehrerbildung bzw. der *Cours de Science de l'éducation* oder im Hinblick auf den Diskurs um die Begründung einer eigenständigen Erziehungswissenschaft ist als wahrscheinlicher anzunehmen. Eine Rückwirkung solcher Einflüsse auf den Primarschulbereich, gerade mittels der Lehrerbildung, kann natürlich trotzdem nicht ausgeschlossen werden, zumal auch Volksschullehrer – wenn auch in der Minderheit – an pädagogischen Inspektionsreisen nach Deutschland teilgenommen haben.

Die durch ein Interesse an pädagogischen Themen motivierten Reisen nach Deutschland beschränkten sich nicht auf die offiziellen Missionen des französischen Staates. Viele junge Franzosen unternahmen Bildungsreisen in die deutschen Staaten (vgl. Espagne 1999b). Lehrer, darunter auch Volksschullehrer, bildeten sich in Deutschland pädagogisch fort. Studenten der Philosophie und Pädagogik entschieden sich, ihr Studium zumindest zeitweise in Deutschland zu absolvieren. Eine besondere Anziehungskraft besaßen Leipzig (vgl. Espagne 1999b) und Jena (siehe III/3.2.). Beide Städte waren Zentren des pädagogischen Herbartianismus; Jena durch die Arbeit Karl Volkmar Stöys, Wilhelm Reins und Johannes Trüpers, Leipzig durch das Wirken von Ernst Barth, Ludwig Strümpell und Tuiskon Ziller. In Leipzig waren zudem Wundt und Drobisch tätig, deren Arbeit in Frankreich Interesse erregte (vgl. Espagne 1999b, 369; vgl. Lachelier 1881). Wundts psychologische Theorie und Drobischs Logik waren auch durch Herbart beeinflusst (vgl. Ribot 1876a, 68; vgl. Nicolas/Marchal/Isel 2000; vgl. Nicolas 2005, 135f.; vgl. Lachelier 1881, 157).

Die Auslandsaufenthalte der französischen Studenten wurden ebenfalls von staatlicher Stelle gefördert. Viele von ihnen – darunter eine große Zahl der Lehramtsanwärter, welche auf den *Écoles Normales* bzw. den *Écoles Normales Supérieures* ausgebildet wurden – profitierten

61 Diese Bildungsreisen waren kein neues Phänomen und resultierten nicht unmittelbar aus der Sieger-Besiegten-Konstellation nach dem frz.-dt. Krieg. Tatsächlich hat Damiano Matasci (2009) gezeigt, dass im Vergleich zu den 1860er Jahren nach 1871 anfangs verhältnismäßig weniger pädagogische Expeditionen nach Deutschland führten und das Interesse an Ländern wie der Schweiz, Großbritannien und den USA stieg (vgl. Matasci 2009, 3). Allerdings nahm die Anzahl der pädagogischen Reisen insgesamt zu und in den 1880er Jahren wie auch in den Jahren zwischen 1901 und 1914 blieben die deutschen Staaten das präferierte Reiseziel (ebd.).

vom 1883 ins Leben gerufenen Stipendienprogramm *Bourses de séjour à l'étranger*⁶², welches vornehmlich Lehramts- und Wirtschaftsstudenten einen Aufenthalt an Partnerinstitutionen in Deutschland und anderen europäischen Ländern ermöglichte (vgl. Tarsot 1892; vgl. Ohne Autor 1893; vgl. Bréal 1887b, 8) und als eine staatliche Initiative im Rahmen des Primarschulwesens gelten kann; vordergründig zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse der Studenten. Diese besuchten allerdings nicht nur Sprachkurse, sondern auch die normalen Veranstaltungen für Studenten ihrer Fachrichtungen. Unter anderem nahmen die Universität Leipzig, aber auch das Pädagogische Seminar in Jena Stipendiaten auf (vgl. Jost 1886, 145; vgl. Jost 1894; vgl. Ohne Autor 1887g, vgl. Jost/Bonnet-Maury 1887, 46ff., 49ff.). Als Ergebnis der vielfältigen Bemühungen um Austausch und Information vor Ort konnten sich im Laufe der Jahre auch bleibende französisch-deutsche pädagogische Kontakte entwickeln; die über mehrere Jahrzehnte andauernden Studentenaustausche im Rahmen der *Bourses de séjour* sind dafür nur ein Beispiel.

Die Interessenschwerpunkte im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit deutscher Pädagogik und Bildungspolitik verschoben sich im Laufe der Jahrzehnte. Das Hauptaugenmerk lag zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht mehr auf den Bestrebungen, von Deutschland zu lernen (vgl. dazu Trouillet 1991, 172ff.). Stattdessen wurden die skeptischen Stimmen immer lauter. Das kulturelle und nationale Selbstbewusstsein Frankreichs hatte sich erholt. Darüber hinaus hatte sich im republikanischen Frankreich seit Ende der 1870er/Anfang der 1880er Jahre eine eigene französische pädagogische Geschichtsschreibung etabliert, die der französischen Pädagogik Historizität und Glanz verlieh und sie zu einer Erfolgsgeschichte und zu einem der Grundpfeiler der Nation stilisierte (vgl. Tröhler 2006). Das deutsche Bildungswesen, wie die deutsche Kultur im Allgemeinen, wurde zunehmend kritischer betrachtet und galt immer weniger als vorbildhaft. Das Interesse hielt an, verlagerte sich aber – motiviert von dem Bestreben, die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Frankreichs voranzutreiben – immer mehr in den ökonomischen Bereich und konzentrierte sich auf z.B. technische Schulen und das Berufsausbildungswesen (vgl. ebd., 172 ff, 181ff.).

2 Herbarts pädagogische Theorie und der pädagogische Herbartianismus – Zur Frage der Vereinbarkeit mit den pädagogischen Positionen der Republikanischen Bildungsreform

Im Allgemeinen waren die republikanischen Reformer, nicht zuletzt auch wegen ihres positivistischen, naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes, in ihren Bemühungen um einen sinnvollen Ausbau und eine Umstrukturierung des französischen Bildungswesens darum bemüht, ihre pädagogischen Initiativen sowie Ideen und Positionen wissenschaftlich zu begründen. Die Gestaltung der Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen sollte professionalisiert werden, um deren Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit garantieren zu können. Dies führte dazu, dass sich die Bildungsreformer pädagogischen Grundfragen vorzugsweise aus wissenschaftlicher Perspektive näherten, wobei anfangs vor allem philosophische Zugänge eine Rolle spielten, aus denen aber bald Bemühungen um eine psychologische und auch speziell pädagogische Annäherung auf wissenschaftlichem Niveau erwuchsen. Pädagogische Ideen und Positionen sollten im Rahmen kritischer Diskurse unter Zuhilfenahme klarer fachlicher Begrifflichkeiten überprüfbar und nachvollziehbar argumentiert werden können. Die aufkommende Forderung nach einer *science de l'éducation*, also nach einer Erziehungswissenschaft, hatte dabei in Frankreich

62 Zu den *Bourses de séjour* siehe ausführlich III/3.1.3.3 dieser Arbeit.

ihren Ursprung maßgeblich in der pädagogischen Philosophie Alexander Bains (vgl. Bain 1897; vgl. Gautherin 2002, 51ff.). Obwohl man sich über den Status einer solchen Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaft oder aber als Teildisziplin der praktischen Philosophie oder einer wissenschaftlichen Psychologie auch in den Kreisen der Bildungsreformer uneins war (siehe S. 272ff.), fanden also in Frankreich im selben Zeitraum, in dem sich auch einflussreiche deutschsprachige Herbartianer um eine wissenschaftliche Pädagogik verdient machten⁶³, Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung von Pädagogik statt. Ein Schwerpunkt der französischen Reformer lag dabei zum Beispiel auf der Professionalisierung der Lehrerbildung, besonders für den Primarschulbereich, aber auch für die weiterführenden Schulen (siehe auch III/3.1.3); parallel zu diesen französischen Bemühungen engagierten sich auch in Deutschland Pädagogen für eine professionelle Lehrerbildung, unter ihnen besonders auch Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller und Wilhelm Rein.

Abgesehen von der Neugestaltung der Lehrerbildung war eines der ehrgeizigsten Projekte der Bildungsreformer die Herausgabe einer umfangreichen pädagogischen Enzyklopädie, die sich am Vorbild deutschsprachiger pädagogischer Lexika orientierte⁶⁴. Das *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (siehe dazu III/2.3 und III/3.1.2.3) hatte den hohen Anspruch, den gesamten pädagogischen Wissensbestand aus französischer Sicht zu erfassen, zu systematisieren und für die Schulpraxis aufzubereiten. Inwieweit das *Dictionnaire* diesen Ansprüchen gerecht werden konnte, soll an dieser Stelle nicht weiter erörtert werden. Es stellte in jedem Falle die erste derartige pädagogische Enzyklopädie Frankreichs dar (vgl. auch III/2.3.1). Sie spiegelt das Anliegen der französischen Reformer wider, ihren erziehungswissenschaftlichen Anspruch sichtbar zu machen und die pädagogische Praxis auf wissenschaftlich reflektierte pädagogische Erkenntnisse zu stützen. Herbart und die Herbartianer arbeiteten ebenfalls auf eine Systematisierung von pädagogischem Wissen hin. Dabei „[waren] Anstrengungen um eine klare und eindeutige Fachsprache sowie um logische Bestimmung der Stellung von Begriffen im Begriffssystem [...] Herbart und den Herbartianern ein wesentliches Kriterium für die Wissenschaftlichkeit einer Disziplin.“ (Coriand 2010, 17). Hier sind besonders Karl Volkmar Stoy (En-

63 Hier sind unter anderem Karl Volkmar Stoy, Wilhelm Rein und Otto Willmann zu nennen. Die drei genannten Herbartianer setzten sich auf unterschiedliche Weise im deutschsprachigen Raum für die Etablierung einer wissenschaftlichen Pädagogik ein. Karl Volkmar Stoy verstarb bereits 1885, wirkte aber noch bis in die frühen 1880er Jahre. Er machte sich „wissenschaftlich [...] verdient durch [eine 1861 bzw. in umgearbeiteter und erweiterter Auflage 1878 erschienene] methodologische Enzyklopädie [...], in der er [im Anschluss an Herbarts Erziehungstheorie] eine pädagogische Fachsystematik entwirft, an die alle international beachteten herbartianischen Systembildungsversuche anschlossen.“ (Coriand 2013, 27; vgl. dazu auch Coriand 2000, 26ff.; vgl. Coriand 2013, 27ff.) Er setzte sich für eine Reformierung der Lehrerbildung ein (vgl. Stoy 1868, 8ff. bzw. 1869, 26ff.; vgl. Coriand 2013, 27ff.) und wirkte durch sein Jenaer Universitäts-Seminar und die angeschlossene Übungsschule erfolgreich im Bereich der Lehrerbildung, im Zuge derer er wissenschaftlich fundiert theoretische und praktische Elemente miteinander verschränkte. Der akademische Nachfolger K.V. Stoy in Jena, Wilhelm Rein, war als international anerkannter Erziehungswissenschaftler und „bedeutender Wissenschaftskoordinator“ (Coriand 2008, 79; vgl. auch Graff/Schotte 2009, 155ff.) besonders zwischen den späten 1880er und 1900er Jahren einflussreich (vgl. Pohl 1972, 83ff.; vgl. Coriand 2008, 79f.; vgl. auch Graff/Schotte 2009, 155ff.) und machte sich insbesondere auch um eine länderübergreifende Verknüpfung „pädagogische[r] Professionalisierungsbemühungen“ (Graff/Schotte 2009, 157) verdient. Auf Wilhelm Rein gehe ich unter III/3.2.3. noch genauer ein. Der „pädagogischen Professionalisierung insbesondere auch der Lehrerschaft“ (Coriand 2009b, 37) hatte sich Otto Willmann verschrieben, der vornehmlich in den 1870er-1910er Jahren wirkte. Er setzt sich für die Etablierung der Pädagogik als akademische Disziplin ein, wobei er sein erziehungswissenschaftliches Denken aus sozialwissenschaftlicher Perspektive entwickelt (vgl. Coriand 2008, 82ff.; vgl. Dollinger 2009, 69ff.; vgl. Coriand 2009b, v.a. 39f.; vgl. Coriand 2013, 47ff.).

64 Einflussreich war u.a. Karl-Adolf Schmidts Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (1859-1878) (vgl. Dubois 2002a, 16; vgl. Helmchen 2006; vgl. Mollier 2006, 33).

cyclopädie der Pädagogik 1861 bzw. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik 1878), Wilhelm Rein (Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 1895-1899 u. 1903-1911) und Otto Willmann (Vorlesung: Encyklopädie der Erziehungswissenschaft, 1874; Vorlesung: Encyklopädie der Pädagogik, 1876; Didaktik als Bildungslehre, 1894 u. 1895) hervorzuheben, die sich vor allem durch ihre methodologischen (Stoy und Willmann) bzw. Realenzyklopädien (Rein) in besonderer Weise um die fachliche Systematisierung der Pädagogik verdient gemacht haben (vgl. Coriand 2008, 79f.; vgl. Coriand 2010, 17ff.).

Es deutet sich an, dass die pädagogischen Positionen der französischen Reformer von einer ähnlichen Denkungsart bestimmt waren, wie diejenigen Herbarts und der Herbartianer und dass ihr Wirken in der pädagogischen Praxis sich auf ähnliche Schwerpunkte konzentrierte. An dieser Stelle soll daher verdeutlicht werden, dass Herbarts pädagogische Positionen durchaus mit den pädagogischen Idealen und Ideen der französischen Bildungsreform vereinbar waren und dass sogar Parallelen in den pädagogischen Ansätzen Herbarts und der republikanischen Reformer nachgewiesen werden können. Dadurch soll gezeigt werden, dass eine Ablehnung oder eine Negierung der Pädagogik Herbarts sich nicht ohne Weiteres begründen lässt, da es aufgrund der ähnlichen Denkweise, die unter Umständen auch dem Zeitgeist geschuldet gewesen ist, für die republikanischen Reformer Anreize gegeben haben kann, sich mit Herbarts Zugang zu einer Allgemeinen Pädagogik auseinanderzusetzen. Dementsprechend kann auch als wahrscheinlich angenommen werden, dass die pädagogische Arbeit der Herbartianer als Herbarts geistige Schüler Anknüpfungspunkte⁶⁵ für eine rezeptive Auseinandersetzung durch die französischen Reformer geboten haben kann⁶⁶.

Um einen solchen Vergleich leisten zu können, ist es zunächst erst einmal sinnvoll, zentrale Begrifflichkeiten und Positionen der Pädagogik Herbarts systematisch zu skizzieren. Dabei ist zu beachten, dass im wissenschaftlichen Diskurs zur Aufschlüsselung von Herbarts pädagogischer Systematik „besonders zwei, sehr verschiedene, fast gegensätzliche Deutungsansätze“ (Coriand 2000, 67) entfaltet werden, wobei der erste Deutungsansatz, der sich bereits bei Tuiskon Ziller

65 Mehrere der einflussreichsten Herbartianer waren zumal Zeitgenossen der republikanischen Reformer. Namentlich Ernst Barth (Leipzig), Wilhelm Rein (Jena), Johannes Trüper (Jena), Otto Willmann (Leipzig/Prag) und Tuiskon Ziller (Leipzig) wirkten während des Untersuchungszeitraumes an pädagogischen Zentren, die auch pädagogische Fachleute aus Frankreich anzogen (Jena, Leipzig). Vor allem Wilhelm Rein stand nachweislich in regem Kontakt mit dem Netzwerk der pädagogischen Reformer. Das französische Interesse an herbartianischen pädagogischen Ansätzen konzentrierte sich dabei auf die praktische Erziehungsarbeit und auf die Lehrerbildung.

66 Um Missverständnisse auszuschließen, sei allerdings noch einmal in aller Ausführlichkeit darauf hingewiesen: Keineswegs soll belegt werden, dass die französischen Reformer ein Interesse an Herbarts Pädagogik entwickelt haben müssen. Vielmehr soll gezeigt werden, dass sich aus Herbarts pädagogischen Positionen keine Gründe ergeben, dass Herbarts Erziehungstheorie durch die pädagogischen Reformer notwendig und von vornherein verworfen werden musste. Stattdessen bewegten sich Herbart und die französischen Bildungsreformer in ihren Ansprüchen an pädagogische Theorie und Praxis bei einigen Punkten in ähnliche Richtungen. Es ist demnach nicht undenkbar, dass sie sich für Herbarts pädagogische Ideen interessiert und dass sie diese rezipiert haben. Die Bedeutung der Parallelen, die hier dokumentiert werden sollen, dürfen also nicht missverstanden oder überbewertet werden. Sie können noch nicht als Hinweis darauf gelesen werden, dass die republikanischen Bildungsreformer tatsächlich pädagogische Positionen von Herbart übernommen haben. Die pädagogischen Reformideen gehen vielmehr auf mehrere unterschiedliche philosophische und pädagogische Konzepte und Theorien zurück, die von verschiedenen Protagonisten der Bildungsreform unterschiedlich rezipiert und vertreten worden sind. Die hier gezeigten Überschneidungen weisen lediglich darauf hin, dass Herbarts pädagogische Theorie für die französischen Reformer von Interesse gewesen sein kann, da sie in ihr mehrere ihrer eigenen grundlegenden pädagogischen Forderungen systematisiert finden konnten. Vor dem Hintergrund, dass bereits die Analyse des derzeitigen Forschungsstandes zur französischen HuH-Rezeption Hinweise auf eine ausführlichere Herbartrezeption geliefert hat, darf diese Spur allerdings nicht vernachlässigt werden.

und Wilhelm Rein findet und in neuerer Zeit u.a. von Dietrich Benner vertreten wird (vgl. ebd., 67f.), davon ausgeht, dass Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik zwei „Aufgaben pädagogischen Handelns“ (Benner 1997, 52) konzipiert, nämlich zum einen „Erziehung durch Unterricht“ (ebd.)⁶⁷ und zum anderen „Erziehung durch ‚Zucht‘“ (ebd.). Interpretationen nach dieser Deutungslinie verstehen als Erziehenden Unterricht nur das „was Herbart lediglich im Zweiten Buch [der Allgemeinen Pädagogik 1806] entwirft“ (Coriand 2000, 67), also im Zuge seiner systematischen Entfaltung der Vielseitigkeit des Interesse und stellen ihm mit der Zucht eine zweite gleichwertige Form von Erziehung zur Seite. Pädagogisches Handeln müsste somit nach Herbart auf zwei verschiedene Arten von Erziehung zurückgehen, wobei die Zucht charakterbildend wirke, der Erziehende Unterricht hingegen vor allem interessebildend. Mithin stünde eine moralische Erziehung einer intellektuellen Erziehung als zweite „Aufgabe[...] pädagogischen Handelns“ (Benner 1997, 52) gegenüber.

Eine zweite Deutungslinie nach u.a. Karl Volkmar Stoy und später Josef Leonhard Blaß, Gerhard Müßener und Rotraud Coriand⁶⁸ geht hingegen davon aus, dass Herbart nicht zwei distinkte Formen der Erziehung entwirft, sondern dass er in der Allgemeinen Pädagogik von 1806 insgesamt eine Theorie des Erziehenden Unterrichts entwickelt, wobei Zucht und Unterricht als immer „sich wechselseitig bedingende[...] Glieder des Erziehenden Unterrichts“ (Coriand 2000, 68) zu verstehen sind, dass Unterricht und Zucht also als systematische Elemente von Erziehung aufgegliedert werden, aber untrennbar im erzieherischen Handeln miteinander einhergehen. Die vorliegende Arbeit folgt den Positionen von Blaß, Müßener und Coriand.

Herbart jedenfalls war der grundlegenden Überzeugung, dass jedwede pädagogische Praxis nur gelingen kann, wenn sie sich auf eine fundierte pädagogische Theorie mit klaren Begrifflichkeiten berufen kann. Daraus begründete er die Notwendigkeit einer eigenständigen Pädagogik als Wissenschaft, die sich auf eine wissenschaftliche Ethik und Psychologie⁶⁹ stützt (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 8ff.; vgl. Herbart 1835 u. 1841 [1904/1964], 69 § 2; 71ff.)⁷⁰.

Zentral für Herbarts Allgemeine Pädagogik ist der Begriff der Erziehung (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 17ff.), weshalb jene nur als Erziehungstheorie bzw. Erziehungswissenschaft richtig verstanden werden kann. Erziehung ist zweckgerichtet. Herbart setzt als diesen Zweck die Moralität (vgl. Herbart 1804b [1887], 259; vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 26ff.) die er später synonym mit dem Begriff der Tugend beschreibt: „Zweck der Erziehung ist Tugend“ (Herbart 1814 [1887/1964], 164). In der Moralität erfüllt sich idealerweise der Zweck des Menschen, dem sich dieser nur annähern kann und auch dies nur dann, wenn er in die Lage versetzt wird, sittliche Urteile zu fällen und „der Einsicht [aus diesen Urteilen – K. GdV] gemäß zu handeln“ (Coriand 2013, 19). Es ist somit Aufgabe der Erziehung, den Menschen sowohl zur moralischen Urteilsfähigkeit wie auch zum sittlichen Handeln zu befähigen (vgl. Herbart 1804b [1887], 262; vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 26ff.). Moralität im ganzen Sinne des Begriffes bestimmt sich also aus zwei Elementen: aus moralischer Urteilsfähigkeit einerseits und aus einem Handeln anderer-

67 Der Terminus stammt allerdings von Herbart und findet sich bei Herbart 1806 [1887/1964], 11.

68 Eine ausführlichere Entfaltung der beiden Deutungslinien findet sich bei Coriand 2000, 67ff. Zur Rezeption und Weiterentwicklung von Herbarts Pädagogik durch Stoy gemäß der zweiten hier genannten Ausdeutung vgl. ebd., 72ff.

69 Ethik und Psychologie nehmen dabei die Rolle von Hilfswissenschaften ein; sie sind der Erziehungswissenschaft also nicht übergeordnet.

70 Die Bedeutung von Ethik und Psychologie für eine wissenschaftliche Pädagogik leitet sich aus dem Zweck der Erziehung ab und aus der Tatsache, dass die Erziehung immer unmittelbar die Entwicklung eines Menschen beeinflusst. Der Gang und die Gesetzmäßigkeiten der geistigen menschlichen Entwicklung müssen verstanden und nachvollzogen werden, wenn Erziehung gelingen soll.

seits, das sich notwendig und konsequent aus der moralischen Einsicht ergibt und zwar solchermaßen, dass der Mensch das Gute für sich annehme und das Böse von sich weise (vgl. Herbart 1804b [1887], 261f.). Charakterbildung beschreibt Herbart dementsprechend als das „Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse“ (ebd., 261) und er unterstreicht, dass „diese Erhebung zur selbst bewussten Persönlichkeit [...] ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden [solle]“ (ebd., 261f.). Aufgabe des Erziehers ist es, von einer natürlichen Anlage des Zöglings zu einer solchen Erhebung auszugehen und zu versuchen, ermöglichende Bedingungen zu schaffen, um „in eine solche Lage zu setzen, dass sie [die Kraft⁷¹ des Zöglings – Anm. K. GdV] jene Erhebung unfehlbar und zuverlässig gewiss vollziehn müsse“ (ebd., 262). Der Auftrag einer Erziehungswissenschaft muss demnach lauten, die theoretischen Grundlagen für das Gelingen von Erziehung zu reflektieren. Herbart identifiziert in diesem Zusammenhang die Dreierheit der Begriffe Regierung, Zucht und Unterricht als Kernstück einer solchen Erziehungstheorie (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 11, 17ff.; vgl. Herbart 1814 [1887/1964], 167). Gemäß der doppelten Bestimmtheit von Moralität hält er zwei Teilzwecke der Erziehung fest. Dazu definiert er Unterricht⁷² und Zucht als Mittel von Erziehung (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 10ff., 35f., 46ff., 110ff.). Erziehung artikuliert sich folglich einerseits durch Unterricht. Erziehung durch Unterricht zielt auf die Ermöglichung der Urteilsfähigkeit des Zöglings und soll dessen „künftigen Lebenszwecken⁷³ [...], [die] der Erzieher [...] nicht vorhersehen kann“ (Coriand 2013, 20) den Boden bereiten. Herbart belegt diese „bloß möglichen künftigen Zwecke der Erziehung“ (Herbart 1806 [1887/1964], 28), mit dem Terminus „Vielseitigkeit des Interesses“ (ebd.). Damit ist der erste Teilzweck der Erziehung benannt. Der Zögling soll in die Lage versetzt werden, seine Urteilsfähigkeit durch Lernen zu schärfen und zu üben. Dieses Lernen muss zweidimensional sein: Erstens geht es darum, den Zögling für Vieles aufzuschließen, ihn zu interessieren, „[e]s geht um die Ermöglichung eines breiten Spektrums an Aneignungsobjekten [Hervorhebung im Original]“ (Coriand 2013, 20). Zweitens muss der Lernende in die Lage versetzt werden, diese Aneignungsobjekte verstehend zu durchdringen „und das so gefundene Neue in das augenblickliche Gedankenganze einzufügen, um letztlich auf diese Weise an der Vervollkommenung des eigenen Weltverständnisses arbeiten zu können.“ (Ebd.) Die vielseitige Beschäftigung mit den Aneignungsobjekten soll den Zögling befähigen, sich subjektive Lebensziele setzen zu können.

Den zweiten Teilzweck der Erziehung benennt Herbart mit „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (Herbart 1806 [1887/1964], 90) und meint damit die Kohärenz zwischen sittlicher Einsicht und tatsächlichem Handeln des Menschen nach dieser Einsicht (vgl. ebd., 29f., 90ff.). Im menschlichen Streben nach Moralität genügt es also nicht, gutes Handeln von schlechtem Handeln zuverlässig unterscheiden zu können, sondern man muss konsequent daran arbeiten, das gute Handeln zum „Princip des Lebens“ (Herbart 1806 [1887/1964], 29) zu machen und das heißt, dass man sich nicht nur gegen die augenblickliche Neigung trotzdem für das objektiv gute Handeln entscheidet, sondern dass man sich das gute Handeln selbst zur Neigung macht, sein Wollen also völlig unter Kontrolle hat (vgl. ebd., 29 f.). Charakterstärke der Sittlichkeit wird in der Erziehung durch die Zucht

71 Gemeint ist hier ebendiese natürliche Anlage des Zöglings zur Erhebung, seine angeborene Kraft, diese Erhebung vollziehen zu können; die Anlage allein ist kein Garant für eine solche Erhebung, kann aber durch Erziehung unterstützt werden.

72 Demnach beschreibt der Begriff Unterricht bei Herbart nicht einfach die Institution des Schulunterrichts, sondern stellt vielmehr ein systematisches Konstrukt zur Beschreibung eines Aspektes bzw. einer notwendigen Form von Erziehung dar.

73 Den Lebenszwecken des künftigen Erwachsenen. Anmerkung: K. GdV

befördert, die Herbart als eine „continuirliche Begegnung“ (Herbart 1806 [1887/1964], 115) zwischen Erzieher und Zögling beschreibt. Zucht meint also Erziehung durch den Umgang miteinander, während Unterricht Erziehung durch das Lernen am Gegenstand bzw. am Gegenständlichen meint (vgl. Coriand 2013, 21f.). Allerdings sieht diese Unterscheidung keine strikte Trennung der beiden Mittel von Erziehung vor. Unterricht und Zucht sind im pädagogischen Handeln untrennbar miteinander verbunden, denn das Lernen am Gegenständlichen geht notwendig mit dem Umgang einher. „Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht.“ (Herbart 1806 [1887/1964], 115 – Hervorhebung: K. GdV). Erziehung ist immer Austausch vermittels des Gegenständlichen zwischen zwei aktiven Parteien: dem Erzieher und dem Zögling. Es handelt sich demnach bei der begrifflichen Trennung zwischen Unterricht und Zucht nur um eine systematische, nicht aber um eine reale Unterscheidung.

Erziehung wendet sie sich in jedem Falle an die Einsicht des Zöglings, ohne welche sie nicht gelingen kann. Problematisch ist, dass Erziehung nur innerhalb eines geordneten sozialen Rahmens möglich ist, der durch Regeln des gegenseitigen Umgangs und Ansprüche an das Lernen und den Fleiß des Zöglings abgesteckt wird. Zu Anfang des Ganges der Erziehung kann der Erzieher noch nicht auf die Einsicht des Zöglings hoffen, um die Einhaltung besagter Regeln und Ansprüche einzufordern (vgl. ebd., 18, 22). Stattdessen muss er den Zögling der Disziplin als einem Zwang aussetzen. Diesen pädagogischen Zwang benennt Herbart mit dem Begriff „Regierung“ (ebd., u.a. 17; vgl. ebd., 17ff.). Die Regierung zählt er zu Recht nicht zur Erziehung, denn Regierung zielt nicht auf Einsicht, somit letzten Endes nicht auf Moralität. Die Regierung soll vielmehr als eine Art der Bändigung des „unruhige[n] Knabe[n]“ (ebd., 111) Erziehung erst ermöglichen. Regierung und „eigentliche Erziehung“ (Herbart 1806 [1887/1964], 23) stehen dabei in einem umgekehrt proportionalen Verhältnis zueinander: Je weiter die Erziehung fortschreitet und die Einsicht des Zöglings sich entwickelt, desto weniger soll der Erzieher von der Regierung Gebrauch machen (müssen) (vgl. ebd., 111ff.). Sowohl Maßnahmen der Regierung wie auch erzieherische Sanktionen dürfen dabei nur im Interesse des Zöglings erfolgen. Wenn kein gegenteiliger Effekt erwünscht ist und natürlich auch aus moralischen Gründen, ist ein umsichtiger, liebevoller Umgang der einzig anzurathende Weg (vgl. ebd., 21f., 23ff.).

Herbart legt an seine pädagogische Systematik die Maßstäbe einer wissenschaftlichen Pädagogik an (vgl. ebd., 8ff.). Seine Allgemeine Pädagogik beschreibt ein theoretisches Ideal, welches dem Erzieher die notwendigen begrifflichen und systematischen Grundlagen bietet, um aus seinen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis die richtigen Schlüsse ziehen zu können und „pädagogischen Tact“ (ebd., u.a. 39) zu entwickeln, dass heißt, zu lernen, auf die Unabwägbarkeiten im alltäglichen Geschäft der Erziehung angemessen zu reagieren und den Moment im Sinne einer adäquaten Erziehung zu nutzen (vgl. ebd., 8ff.; 38ff.). Herbart ist sich also durchaus bewusst, dass eine wissenschaftliche pädagogische Theorie nicht als Schablone pädagogischer Praxis gedacht werden kann; vielmehr hatte er es sich zum Ziel gesetzt, dem Lehrer-Erzieher durch eine Pädagogik als Wissenschaft die Einsicht in die Mechanismen pädagogischer Praxis zu ermöglichen: „Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten.“ (Ebd., 9) Herbart fordert vom Erzieher also nicht, sich einer wissenschaftlichen Pädagogik wie eines Werkzeuges zu bedienen, das man nach Bedarf gebrauchen und auch wieder aus den Händen legen kann; vielmehr fordert er, dass sich der Erzieher die Wissenschaft erst zu eigen machen muss, so dass sie ganz selbstverständlich seine Wahrnehmung, seine Reflexion und sein Handeln in der pädagogischen Praxis bestimmt.

Gleicht man zentrale Elemente der Herbartschen Pädagogik mit grundlegenden Forderungen der republikanischen Bildungsreformer ab, so fallen, neben der Betonung eines wissenschaftlichen Zugangs zu pädagogischen Fragestellungen, Parallelen besonders hinsichtlich einer moralischen Zielgerichtetheit von Erziehung und des Zusammenhangs zwischen Erziehung und Unterricht auf. In der Volksschule der Dritten Republik sollte nach den Maßgaben der französischen Reformer die *éducation morale*, also die Moralerziehung oder auch moralische Erziehung, das Bindeglied zwischen allen Formen des Unterrichts sein, indem sie allen Unterricht „ergänzen“, „erhöhen“ und „veredeln“ sollte; sie hatte die „Bildung des Menschen im Menschen“ zur Aufgabe (vgl. OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes III.1). Fernab aller religiösen Erziehung sollte sie « l'art d'incliner la volonté libre vers le bien »⁷⁴ (ebd.) sein. Die republikanischen Reformer beschreiben die *éducation morale* mithin als eines der vornehmlichen Ziele des Volksschulunterrichts. Allerdings war unter der moralischen Erziehung, von der hier die Rede ist, keine Kategorie einer Allgemeinen Pädagogik zu verstehen, sondern es handelte sich um eine Institution aus der pädagogischen Praxis: L'*éducation morale* wurde im Rahmen eines eigenständigen Unterrichtsfaches angeboten und sollte durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und ethischen Fragen die Volkserziehung abrunden. Bei Herbart nimmt sich die moralische Zielgerichtetheit der Erziehung natürlich ganz anders aus. Sie beschreibt nicht den institutionellen Versuch, den Fächerkanon um eine Tugendlehre zu ergänzen und die Orientierung an bestimmten moralischen Werten und Normen in die Allgemeinbildung zu integrieren, sondern definiert eines der wesentlichen Merkmale des Erziehungsbegriffes. Erziehung bestimmt sich darin, dass sie unbedingt auf einen moralischen Idealzustand (Tugend bzw. Moralität – vgl. Herbart 1804b [1887], 259; vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 26ff.; vgl. Herbart 1814 [1887/1964], 164) hinzielt. Da aber die französischen Reformer die moralische Erziehung, im Hinblick auf die gesamte Erziehung des Individuums, allen anderen Unterrichtszielen überordneten und der *éducation morale* einen höheren Stellenwert einräumten als allen anderen Unterrichtsfächern und somit einen Unterricht anstrebten, der immer auch die Einsicht des Zöglings fördert, lässt sich eine ähnliche Denkrichtung ausmachen, wie sie auch Herbart mit der Bindung von Erziehung an Moralität verfolgt hat. Die Bildungsreformer strebten die Erziehung eines neuen Typus des Bürgers an, der zu moralischer Einsicht nicht nur fähig sei, sondern auch genug charakterliche Stabilität besäße, um dieser moralischen Einsicht entsprechend zu handeln. Für Herbart erfüllen sich Moralität bzw. Tugend zwar noch nicht unbedingt in der einfachen Einsicht in eine moralische Notwendigkeit und in einem dieser Einsicht gemäßen Handeln, insofern dieses Handeln noch aus einem Selbstzwang erwachsen könnte. Die pädagogische Intention ist aber zumindest ähnlich, insofern sie sich als die Befähigung des Zöglings zu sittlicher Weiterentwicklung beschreiben lässt.

Der Begriff Erziehung ist zentral sowohl für Herbarts Allgemeine Pädagogik als auch für das pädagogische Denken der republikanischen Reformer. Letztere vertraten ähnlich wie Herbart die Position, dass Unterricht immer auch erziehen muss. In der Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques⁷⁵, die durch Jules Ferry erlassen worden war, wird durch Artikel 15 festgelegt: « L'enseignement donné dans les écoles primaires publiques se rapporte à un triple objet : éducation physique, éducation intel-

74 „die Kunst, den freien Willen zum Guten zu lenken“ (OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes III.1 – Ü.: K. GdV).

75 Erlass vom 27. Juli 1882 über die pädagogische Organisation und den Unterrichtsplan der öffentlichen Primarschulen (Ü.: K. GdV)

lectuelle, éducation morale. »⁷⁶ (OLN 17: Arrêté du 27 juillet 1882, Art. 15). Éducation, auch éducation intellectuelle, erfolgt im Schulunterricht vor allem zur Befähigung des Zöglings zu selbstständigem Denken⁷⁷. Der Unterricht hat in den Schulen also nicht bloße Wissensvermittlung zum Ziel, sondern bedeutet eine Situation, die – ganz im Sinne des Zieles, einen neuen Typ des Bürgers zu erziehen – anhand der Bearbeitung von Inhalten den Zögling befähigen soll, die angebotenen Wissensinhalte wirklich zu durchdringen und sein Wissen zu pflegen, zu erweitern und anzuwenden. Letztendlich geht es also um die Schulung der Vernunft, um Befähigung zu selbstständigem Denken und Handeln, um einen Beitrag zum Prozess des Mündigwerdens des Zöglings. Waltraud Harth spricht nicht umsonst in ihrer Analyse der republikanischen Bildungsreformen von den pädagogischen Neuerungen als einer „neuen Erziehung“ bzw. einer „Erziehungsmethode“ (Harth 1986). Sowohl Herbart, also auch die französischen Reformer geben also einer anspruchsvollen Erziehung durch Unterricht viel Gewicht. Schulunterricht sollte in der Ausgestaltung und Nutzbarmachung menschlicher Fähigkeiten über die Vermittlung von enzyklopädischem Wissen deutlich hinausgehen⁷⁸.

76 „Der Unterricht in den öffentlichen Primarschulen, hat einen dreifachen Gegenstand: Körperliche Erziehung, geistige Erziehung und moralische Erziehung.“ (Arrêté du 27 juillet 1882, Art. 15 – Ü.: K. GdV)

77 Dazu z.B.: « [L'éducation intellectuelle] ne donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte, que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation. » (OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes II.1) – „Die intellektuelle Erziehung vermittelt nur eine begrenzte Menge an Wissensinhalten. Aber diese Inhalte sind so ausgewählt, dass sie das Kind nicht nur mit all dem praktischen Wissen ausstatten, welches es in seinem Leben benötigen wird, sondern sie wirken sich auch auf seine Fähigkeiten aus, schulen seinen Geist, kultivieren es, tragen zu seiner Weiterentwicklung bei und schaffen wahre Bildung.“ (OLN 18: Arrêté du 27 juillet 1882, Programmes Annexes II.1 – Ü.: K. GdV)

78 Die praktische pädagogische Arbeit bedeutender Herbartianer, wie z.B. Karl Volkmar Stoy oder später Wilhelm Rein am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar griff diesen Anspruch auf. So setzte v.a. Stoy an seiner Seminarschule „die Idee eines echten Schullebens“ (Blidner 1908, 937 – zit. n. Coriand 2000, 117) um und übertrug damit die Anforderungen einer Erziehung durch Unterricht in die Praxis (vgl. Coriand 2000, 117ff.). Der „weite Begriff von Unterricht“ (ebd., 118), den man bei Herbart findet, verlangt vom Erzieher und somit auch vom Lehrer als Erzieher, eine konsequente Hinwendung zum Zögling über den institutionellen Schulunterricht hinaus. Dem entsprechend fanden sich in das Schulleben der Stoy'schen Seminarschule ganz selbstverständlich pädagogische Elemente integriert, die vor allem den pädagogischen Entwürfen der sogenannten Reformpädagogen zugeschrieben werden: Experimente durch die Schüler, Schulgartenunterricht, Turnen, Schulreisen, Exkursionen und Feste (vgl. ebd., 143ff.).

III. Die Rezeption der pädagogischen Theorien Herbarts und der Herbartianer in der Dritten Französischen Republik (1870-1913)

Nachdem die systematischen, bildungshistorischen und bildungspolitischen Ausgangs- und Rahmenbedingungen dieser Spurensuche abgesteckt worden sind, deutet es sich bereits an, dass Herbarts pädagogische Positionen auch im Frankreich der III. Republik wahrgenommen worden sind. Die republikanischen Bildungs- und Erziehungsideale bieten Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit der Herbartischen Allgemeinen Pädagogik. Das Interesse der republikanischen Bildungsreformer am höheren deutschen Bildungswesen, insbesondere aber an der Lehrerbildung begünstigte eine HuH-Rezeption: Bedeutende deutsche Zentren wissenschaftlicher Pädagogik wie Leipzig oder Jena, die auch Ziel französischer Inspektionsreisen waren, waren herbartianisch geprägt; wichtige Lehrerbildungseinrichtungen wie das Jenaer bzw. das Leipziger Pädagogische Universitätseminar oder das Barth'sche Erziehungsinstitut standen dort zudem unter herbartianischer Leitung. Die Analyse zum Stand der Forschungen unter I/4. belegt bereits, dass eine HuH-Rezeption stattgefunden hat. Jetzt stellt sich die Frage, wie genau sich diese Rezeption gestaltete. Bisher ist vor allem eines auffällig: Die Erkenntnisse, die uns zur französischen pädagogischen HuH-Rezeption bereits vorliegen, beziehen sich vor allem auf die literarische Rezeption der pädagogischen Theorie Herbarts. Hinweise auf eine systematische Auseinandersetzung mit herbartianischen pädagogischen Theorien gibt es bisher kaum. Immerhin hat Louis Gockler der pädagogischen Theorie und Praxis des Herbartianismus ein Kapitel gewidmet und eine tabellarische Übersicht über die wichtigsten Repräsentanten der deutschen wissenschaftlichen Schule des Herbartianismus erstellt sowie eine herbartianische Bibliographie erstellt⁷⁹ (vgl. Gockler 1905, 354ff., 396ff.; vgl. Oelkers 1998, 142). Im Rahmen seiner Analyse der HuH-Rezeption in Frankreich stellt er aber lediglich drei relevante französischsprachige Publikationen vor, die sich mit herbartianischen Themen befassen (vgl. Gockler 1905, 390ff.; vgl. FN 27). Von diesen drei Publikationen stammen nur zwei von französischen Autoren (Steeg 1885 und Jost 1894) und von diesen wiederum weist nur Steeg 1885 auf systematische Unterschiede zwischen der pädagogischen Theorie Herbarts und unterschiedlichen herbartianischen Ansätzen hin. Jost 1894 stellt allerdings die Lehrerbildung am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein vor. Dabei geht er auch auf „die formalen Stufen“ (Jost 1894, 199 – Hervh. i.O.) ein, die er als *méthode* bezeichnet⁸⁰ (ebd.), welche, nach seiner Darstellung, jeglicher Unterrichtsführung am Jenaer Seminar strikt zu Grunde gelegt werden müsse. Dabei

79 Zu Louis Gocklers Rezeption der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer siehe ausführlich S. 82ff.

80 Herbart versteht seine Unterrichtsstufen nicht als Methode, sondern entwickelt sie gemäß der Zustände des Interesses bzw. der Gemütszustände des Zöglings als – wie der Name sagt – Stufen des Unterrichts; also als Erkenntnisstufen, die auch wiederkehren können und deren klare schematische Folge in der theoretischen Aufschlüsselung in der Praxis auch durchbrochen werden kann. Die Herbartianer Ziller und Rein leiteten aus dieser Vorlage das Konzept der Formalstufen ab, deren Abfolge durchaus als praktische Anleitung für die Unterrichtsführung, als ein „zu durchlaufender Weg“ (Just 1904a, 876) verstanden werden konnte. Das Konzept der Formalstufen legt, anders als es bei Herbarts Stufen des Unterrichts der Fall ist, das Augenmerk nicht vordergründig auf das Lernen, sondern auf das Lehren. Aber auch Rein und Ziller bezeichneten diese Formalstufen nicht als Methode. Diese Zuschreibung stammt von Jost. Methode nach Ziller und Rein beschrieb in der umfassendsten Definition vielmehr „sämtliche psychologisch begründete Maßnahmen, die der Erzieher anwenden muß, um das Erziehungsziel zu erreichen, sowohl die Maßnahmen der Zucht wie des Unterrichts“ (Rein 1906, 846).

erhellte er die systematischen Unterschiede zwischen Herbarts Konzept der Unterrichtsstufen als Stufen der Vielseitigkeit und Zillers bzw. Reins Formalstufen⁸¹ nicht (vgl. ebd.). Jost misst vor allem der praktischen pädagogischen Arbeit am Jenaer Seminar Bedeutung zu. Möglicherweise erachtet er es nicht für notwendig, genauer auf systematische Feinheiten der theoretischen Grundlage einzugehen. Wahrscheinlicher ist allerdings, dass Jost mit den pädagogischen Schriften Herbarts und der Herbartianer nicht vertraut war und sich nur durch den Einblick in den praktischen Seminarbetrieb einen Eindruck von der zu Grunde liegenden Theorie verschafft hat, der sein Interesse weit weniger zu gelten scheint, als dem sichtbaren Seminarbetrieb und der pädagogischen Anwendung.

Hinsichtlich der Herbartianismusrezeption liegen also kaum Erkenntnisse vor. Bisher haben sich nur Spuren finden lassen: Die Teilnehmer staatlicher französischer Inspektionsreisen sind in Deutschland mit herbartianischen Pädagogen in Kontakt gekommen. Französische Studenten könnten in Jena und Leipzig pädagogische Veranstaltungen bei Karl Volkmar Stoy oder Wilhelm Rein bzw. Tuiskon Ziller, Ludwig Strümpell oder auch Ernst Barth besucht haben⁸². Hermine Maier weist auf den Kontakt des „Generalinspektors des öffentlichen Bildungswesens M. Jost“⁸³ (Maier 1940, 34) zum Jenaer Pädagogischen Seminar und zu Wilhelm Rein hin. Louis Gockler macht auf französische Stipendiaten in Jena aufmerksam (vgl. Gockler 1905, 394). Guillaume Jost, auf den wir durch Gockler und Maier verwiesen werden, bestätigt durch einen Bericht über seine Reise zu deutschen Partnern eines französischen Studentenaustauschprogrammes, dass es Beziehungen zwischen dem französischen Bildungsministerium und dem Jenaer Pädagogischen Seminar gegeben hat. Ausgehend von diesen Hinweisen, lässt sich folgende weitere These formulieren: Hinsichtlich der französischen HuH-Rezeption kann die Rezeption der pädagogischen Theorie vor allem als literarische Herbartrezeption charakterisiert werden. Das pädagogische Wirken der Herbartianer hingegen wurde überwiegend hinsichtlich oder vermittelt der pädagogischen Praxis bzw. im persönlichen fachlichen Kontakt rezipiert. Dieser These soll im Folgenden nachgegangen werden. Es soll untersucht werden, ob eine solche Aufschlüsselung einen Ansatz liefern kann, um das widersprüchliche Verhältnis zwischen einem nachweislich positiven Interesse wichtiger Protagonisten der republikanischen Bildungsreform am praktischen pädagogischen Wirken verschiedener Herbartianer und einer scheinbar ablehnenden Haltung der französischen Reformer zum pädagogischen Herbartianismus als Strömung aufzulösen.

81 Jost stellt in seinem Beitrag offensichtlich die Formalstufen nach Wilhelm Rein bzw. Tuiskon Ziller vor. Für einen Leser, der über die unterschiedlichen Ansätze Herbarts und einzelner Herbartianer nicht informiert ist, kann sich allerdings der Eindruck ergeben, die vorgestellten „formalen Stufen“, als methodischer Bestandteil der Lehrerbildung am Jenaer Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein, seien unverändert von Herbart übernommen worden. Jost weist lediglich darauf hin, dass sowohl Lehrpersonal als auch Studenten am Jenaer Seminar treue Anhänger Herbarts – « de fervents adeptes de Herbart » (Jost 1894, 198) – seien. Das pädagogische Konzept, auf dem die Arbeit des Seminars basiert, ist somit weder klar als Herbartsch noch als Reinsch oder Zillersch charakterisiert.

82 Was hier, um nicht vorzugreifen noch als Vermutung formuliert werden muss, hat sich im Laufe der Untersuchungen zu dieser Arbeit bestätigt. Im Verlauf der Darstellung komme ich darauf zu sprechen.

83 Die Rede ist hier von dem eben schon als Autor vorgestellten Guillaume Jost, also G. Jost. Maier hat für französische Autoren das Kürzel „M.“, das für Monsieur steht, also nicht den Vornamen abkürzt und in Frankreich für Autorenbezeichnungen üblich ist, ins Deutsche übernommen. Das wirkt verwirrend, da sie andere Autoren mit Kürzel der Vornamen plus Nachnamen benennt – z.B. K. König (Maier 1940, 34). Möglicherweise hat Maier auch das Kürzel „M.“ im französischen Original als Vornamenkürzel missverstanden.

1 Erste Wahrnehmungen: Herbarts Philosophie und Psychologie

Die Anfänge der HuH-Rezeption der III. französischen Republik liegen in der Rezeption der Philosophie, schwerpunktmäßig der Psychologie Herbarts, der bis in die frühen 1880er Jahre vor allem als Philosoph bzw. Psychologe, kaum aber als Pädagoge wahrgenommen wurde (vgl. u.a. R.L. 1858). Der Herbartianismus spielte in der vorpädagogischen Rezeption meist keine Rolle. Für die Analyse der pädagogischen HuH-Rezeption ist diese erste Rezeptionsphase trotzdem von Bedeutung; u.a. wegen der Konzentration auf die Psychologie, welche sich zu Zeiten der III. Republik als eigenständige Wissenschaft durchzusetzen begann (vgl. u.a. Mucchielli 1998). Ihre Emanzipation von der Philosophie wirkte sich einerseits förderlich auf die Idee von einer eigenständigen wissenschaftlichen Pädagogik aus. Andererseits stand die wissenschaftliche Psychologie zu einer wissenschaftlichen Pädagogik in einem Konkurrenzverhältnis um die Deutungshoheit vormals spezifisch philosophischer Thematiken. Eine eigenständige wissenschaftliche Pädagogik musste sich auch aus der fachlichen Unterordnung unter die Psychologie lösen (vgl. Gautherin 2002, 232ff.) und unabhängig von dieser eigenständige Begrifflichkeiten formulieren können. Allerdings kommt die Pädagogik, wie schon Herbart betont hat, ohne einen Rückgriff auf psychologische Erkenntnisse nicht aus (vgl. Herbart 1835 u. 1841 [1904/1964], 69 § 2; 73ff.). Pädagogik und Psychologie standen notwendigerweise in einem Spannungsverhältnis zwischen gegenseitiger Inspiration und fachlicher Konkurrenz. Aufgrund dieser Dynamiken konnte der psychologische Diskurs der 1870er Jahre eine Brücke bauen zwischen der vorrangig philosophischen Wahrnehmung von Herbarts Werk der Vorkriegszeit und einem zunehmenden Interesse an seinen pädagogischen Positionen ab den frühen 1880er Jahren. Neben der Psychologie stellten Ethik und Metaphysik von Anfang an thematische Schwerpunkte der französischen Herbartrezeption dar. Auch darauf wird kurz eingegangen, nicht zuletzt da Herbart seine wissenschaftliche Pädagogik neben der Psychologie auch auf die Ethik stützt. Zudem spielten metaphysische Überlegungen zur Entwicklung einer undogmatischen Moral im pädagogischen Diskurs der republikanischen Reformen eine wichtige Rolle. Unter Umständen lassen sich auch Zusammenhänge der philosophischen Herbartrezeption mit der pädagogischen HuH-Rezeption nachvollziehen.

1.1 Psychologie

Die Bedeutung von Herbarts Denken für die Entwicklung der modernen Psychologie ist belegt und war auch im Frankreich der 1870er/1880er Jahre bekannt und anerkannt. Margret Kaiser-el Safti argumentiert, Herbart könne, auch wenn sein Beitrag durch die Wissenschaftsgeschichte der Psychologie in jüngerer Zeit vernachlässigt werde, „als der bedeutenste deutsche Theoretiker der wissenschaftlichen Psychologie [...] gelten“ (Kaiser-el Safti 2003, VII). Sie identifiziert, unter Verweis auf William Stern, Theodor Ziehen und Max Nath, Herbart „als de[n] Pionier der wissenschaftlichen Psychologie“ (ebd., XI/Hhg. i.O.). Es kann nachgewiesen werden, dass Herbarts wissenschaftliche Psychologie – neben anderen theoretischen Einflüssen – Philosophen bzw. Psychologen wie Wundt, Lotze, Helmholtz, Fechner oder auch Freud inspirierte, welche ebenfalls die Anfänge der Psychologie als Wissenschaft nicht nur im deutschsprachigen Raum geprägt haben (vgl. Nicolas/Marchal/Isel 2000; vgl. Maigné 2001, 125; vgl. Bompard-Porte 2004, 147; vgl. Nicolas 2005). Ausländische wissenschaftliche Ansätze wirkten sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wiederum auf die Entstehung einer rationalen empirischen Psychologie in Frankreich aus (vgl. Nicolas/Marchal/Isel 2000). Einer der wichtigsten Vertreter einer Psychologie im Sinne einer Naturwissenschaft war dort Théodule Ribot (vgl. Mucchielli 1998), der nicht nur die deutsche Psychologie in Frankreich bekannt machte (vgl. Nicolas/Marchal/Isel 2000), sondern sich

auch intensiv mit Herbart auseinandersetzte, welchen er als Vorreiter der modernen deutschen Psychologie betrachtete (vgl. Ribot 1898, 1ff.). Ribot war es auch, der die renommierte *Revue philosophique de la France et de l'étranger* herausgab, in der, wie wir bereits bei Gockler erfahren haben, regelmäßige Beiträge erschienen, die Herbartsche oder herbartianische Themen aufgriffen (vgl. Gockler 1905, 390; 394). Noch im Gründungsjahr der *Revue philosophique* machten dort Ribot und der junge Philosoph Henri Lachelier⁸⁴ sowohl auf Herbart als auch auf die Herbartianer Waitz und Drobisch und deren Bedeutung für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Psychologie aufmerksam (vgl. Ribot 1876a/b; vgl. Lachelier 1876). In den darauffolgenden Jahrzehnten lassen sich in der *Revue philosophique* fortwährend und regelmäßig Beiträge mit Bezügen zu Herbarts psychologischem und philosophischem Werk und Denken nachweisen. Obwohl Ribot Herbarts rein metaphysischen, mathematisch gestützten Zugang zu einer experimentellen Psychologie bereits für überholt hielt und vor allem dessen historischen Wert betonte (vgl. Ribot 1876a; vgl. Ribot 1898 1ff.), würdigte er seinen innovativen wissenschaftlichen Anspruch. Er charakterisierte Herbarts Psychologie als Bindeglied zwischen einem rein spekulativen Zugang und der empirischen Psychologie und machte wiederholt darauf aufmerksam, dass auch Wundt, dessen experimentelle Psychologie Ribot besonders schätzte (vgl. Ribot 1898 215ff.; vgl. Mucchielli 1998, 272), Herbarts Werk rezipiert habe. Durch Wilhelm Wundt wirkte Herbart also auch auf die moderne französische Psychologie; zumindest machte die Auseinandersetzung mit seiner Systematik einen nicht unerheblichen Teil des psychologischen Diskurses der Zeit aus: Es wurde nicht nur Herbarts Einfluss auf Wundt, sondern auch auf andere Psychologen der Zeit, wie Helmholtz oder Waitz, betont (vgl. Ribot 1876a, 68f.; vgl. Ribot 1876b, 599ff.; vgl. Ribot 1898, 1). Zum anderen diente der Verweis auf Herbarts Psychologie einigen Autoren als Blaupause im Abgleich zu neueren Ansätzen⁸⁵. Der psychologische Diskurs war dabei entscheidend durch die Argumentation für eine Abkehr der Psychologie von der Metaphysik hin zur Erfahrung geprägt; er widerspiegelte das Drängen der Psychologie aus den Grenzen einer Disziplin der Philosophie hinaus, hin zur Freiheit einer eigenständigen empirischen Wissenschaft und war somit bereits symptomatisch für die in Frankreich einsetzende Aufspaltung der Wissenschaften und die Ausgliederung der Sozial- und Erziehungswissenschaften aus der Philosophie.

Im Zuge dieser Ausgliederung ging auch der pädagogische Diskurs aus dem philosophischen Diskurs hervor. Die enge Verquickung der beiden wissenschaftlichen Perspektiven⁸⁶ zu dieser Zeit wird deutlich, wenn man sich genauer mit der zeitgenössischen Verwendung des Begriffes Pädagogik – *pédagogie* – befasst: Trotz des Strebens nach einer wissenschaftlichen, eigenständigen Pädagogik wurde im Frankreich der III. Republik *pédagogie* vor allem als *psychologie appliquée à l'éducation* verstanden, also als eine auf Erziehung angewandte Form der Psychologie. So findet man z.B. bei Gabriel Compayré, der immerhin den *Terminus Science de l'éducation* in den französischen pädagogischen Diskurs eingeführt hat und sich stets für eine Erziehungswissenschaft einsetzte (vgl. Gautherin 2002, 51ff.), folgende Definition: « [L]es règles pédagogiques ne sont que les lois de la psychologie appliquées, transformées en maximes pratiques et contrôlées par l'expérience. »⁸⁷ (Compayré 1897, 13; vgl. auch Gautherin 2002⁸⁸, 232ff.).

84 Henri Lachelier (1856-1926) war der Sohn des weitaus bekannteren Philosophen Jules Lachelier (1832-1918).

85 Beispielsweise im Vergleich zu Lotzes empirischer Psychologie (vgl. z.B. Ribot 1876a, 79/1898, 21). Zur Rolle Rudolph Hermann Lotzes (1817-1881) für die Entwicklung der empirischen Psychologie vgl. Sprung/Sprung 2002.

86 Gemeint sind hier die Psychologie und die Pädagogik.

87 „Die pädagogischen Regeln sind nichts anderes als die Gesetze der angewandten Psychologie, die in praktische Leitlinien umgewandelt wurden und durch die Erfahrung überprüft werden.“ (Compayré 1897, 13 – Ü.: K. GdV)

88 Gautherin zitiert an dieser Stelle ebenfalls Compayré; allerdings weicht der wiedergegebene Wortlaut bei ihr leicht ab (« règles de la pédagogie » statt « règles pédagogiques »).

So wird nachvollziehbar, warum die fachliche Emanzipierung der Pädagogik von der Psychologie nur langsam voranschritt und sich bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes nicht vollständig durchsetzen konnte (vgl. Gautherin 2002). Allerdings darf die genannte Begriffsbestimmung von Pädagogik als auf Erziehung angewandte Psychologie nicht als allgemeingültige Definition von Pädagogik im zeitgenössischen Diskurs missverstanden werden, da erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeiten von verschiedenen Autoren, wie es auch heute noch der Fall ist, oftmals unterschiedlich ausgelegt und angewendet wurden.

Auch die Überlappung der erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Zugänge zu pädagogischen Fragen führte zu mehrdeutigen oder ungenauen Begriffsverwendungen, was sowohl das Verständnis pädagogischer Systematiken wie auch die Generierung einer wissenschaftlichen Pädagogik erschwerte. Die französischen Pädagogen der Zeit waren sich des Problems bewusst und versuchten durchaus, pädagogische und psychologische Begrifflichkeiten ausdifferenzieren und zu systematisieren. Ein interessantes Beispiel ist der Beitrag von Henri Dereux *La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart* (Dereux 1890/91). Die Abhandlung ist sowohl der psychologischen wie auch der pädagogischen Herbarthezeption zuzuordnen⁸⁹. Dereux stellt Herbarts Allgemeine Pädagogik als wissenschaftliche Pädagogik vor und merkt dazu an, dass diese sich auf eine ebenfalls wissenschaftliche Psychologie stütze (vgl. Dereux 1890a, 385). Somit weist er die Psychologie nach Herbartschem Verständnis als Hilfswissenschaft der Pädagogik aus und formuliert dementsprechend als Leitfrage seiner Analyse: « Comment donc [...] Herbart fait-il servir à la pédagogie son système de psychologie ? »⁹⁰ (Ebd.) Offensichtlich geht es hier um eine pädagogische Fragestellung. Im selben Atemzug stellt Dereux allerdings fest, dass er nicht vorhabe, Herbarts Pädagogik zu untersuchen « telle qu'il l'a exposée dans la Pédagogie générale »⁹¹ (ebd.), sondern stellt in den Fokus seiner Analyse « la psychologie appliquée à l'éducation » (ebd., 386), welche er als Quintessenz von Herbarts wissenschaftlichem Denkgebäude zu verstehen scheint, denn Dereux stützt sich bei dessen Untersuchung – obwohl er eingangs auf Herbarts Schriften Allgemeine Pädagogik (1806) und die Psychologie als Wissenschaft (1824/25) verweist – nach eigenen Angaben ausschließlich auf eine unvollständig gebliebene Reihe (vgl. Kheirbach 1897, IX) von Briefen Herbarts an Friedrich Konrad Griepenkerl (1782-1849) über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (vgl. Dereux 1890a, 386). Diese Briefe versteht er nicht wie Herbart, als Ergänzung zu dessen Psychologie und der Allgemeinen Pädagogik (vgl. Herbart 1831 [1897], 341ff.), sondern als Synthese zwischen Herbarts wissenschaftlicher Pädagogik und Psychologie (vgl. Dereux 1890a, 386). Damit rückt er zum einen wieder die Psychologie in den Vordergrund, was aus der pädagogischen Fragestellung eine vordergründig psychologische macht⁹². Zum ande-

89 Der Beitrag wird bzgl. der systematischen Darstellung und der wissenschaftlichen Analyse der Pädagogik und Psychologie Herbarts noch einmal unter III/2.1.1 ausführlicher beleuchtet.

90 „Wie also stellt Herbart seine psychologische Systematik in den Dienst der Pädagogik?“ (Dereux 1890, 385 – Ü.: K. GdV)

91 „so wie er sie in der Allgemeinen Pädagogik entwickelt hat“ (Dereux 1890/91, 385 – Ü.: K. GdV)

92 Um die vordergründig pädagogische Perspektive aufrecht zu erhalten, muss eine Untersuchung von Herbarts Psychologie und deren Anwendung auf die Erziehung immer von Herbarts systematischer Pädagogik ausgehen. Wenn Dereux allerdings angibt, diese außen vor lassen zu wollen oder zumindest sie nicht in der Auslegung berücksichtigen zu wollen, wie sie in der Allgemeinen Pädagogik dargestellt wird, um sich stattdessen auf die psychologie appliquée à l'éducation zu konzentrieren, dann ist eine pädagogische Perspektive nicht mehr möglich, sondern es bleiben nur zwei Varianten eines psychologischen Zuganges offen: Entweder möchte Dereux sich ausschließlich mit Herbarts psychologie appliquée à l'éducation als Hilfswissenschaft der Pädagogik unter Ausklammerung des pädagogischen Bezuges beschäftigen – was allerdings wenig sinnvoll erscheint; oder Dereux versteht psychologie appliquée à l'éducation als Synonym für den Begriff Pädagogik – womit Pädagogik dann wieder als eine Unterordnung der Psychologie verstanden werden müsste.

ren suggeriert ein solcher Zugang zu Herbarts Systematik, dass es sich bei der auf die Pädagogik angewandte Psychologie um eine eigenständige oder gar übergeordnete Systematik handelt: Erstens hält Dereux einen systematischen Rückgriff auf die Allgemeine Pädagogik und die Psychologie als Wissenschaft für ein Verständnis weder von Herbarts Pädagogik noch von dessen Psychologie für notwendig. Beide Wissenschaften scheint er nach eigenem Bekunden allein über die Auseinandersetzung mit den Briefen erschließen zu wollen. Zweitens stellt er die Frage: « [C]ette psychologie appliquée à l'éducation, est-ce ou non la même chose que la pédagogie? Était-ce la même chose pour Herbart ? Quel était, selon lui, quel doit être l'apport de la psychologie dans l'éducation ? Et la morale, n'a-t-elle rien à faire en tout cela ? »⁹³ (Dereux 1890a, 388) Was hier verwirrend erscheint, erklärt sich auch aus der Überschneidung des psychologischen und pädagogischen Diskurses in Frankreich. Dereux überträgt die Unsicherheiten der Verwendung der Begriffe *pédagogie* und *psychologie appliquée à l'éducation* auf die Rezeption der pädagogischen Systematik Herbarts, was ihm überhaupt erst erlaubt, die genannte Frage zu stellen. Sie kann sich aus einer Rezeption an sich weder der pädagogischen noch der psychologischen Systematik Herbarts ergeben und lässt sich nur aus der Verquickung der fraglichen Begriffe im französischen pädagogischen Diskurs erklären. Im Laufe seiner Analyse versucht Dereux allerdings, diese Widersprüchlichkeiten aufzulösen (vgl. ebd., 389ff.). Er weist darauf hin, dass Herbart sich sehr wohl als Pädagoge, nicht aber als empirischer Psychologe verstanden wissen wollte, (vgl. ebd., 389) und erklärt die Beziehung zwischen Pädagogik, Psychologie und Ethik – *philosophie pratique* – in Anlehnung an Herbart folgendermaßen: « La pédagogie se rattache à la philosophie pratique, en ce qui concerne sa fin, et à la psychologie, en ce qui touche les moyens à prendre et les obstacles à vaincre »⁹⁴ (Ebd.) Zudem präzisiert er das Anliegen seines eigenen Beitrages: « C'est qu'il y a de psychologique dans la pédagogie, [c'est] qu'on veut ici considérer spécialement »⁹⁵ (Ebd.). Dereux' Zugang wirkt außerdem leichter nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass er selbst sich durchaus über die systematischen Unterschiede zwischen einer wissenschaftlichen Pädagogik und einer wissenschaftlichen Psychologie und deren Notwendigkeit als distinkte Disziplinen im Klaren war⁹⁶ und durch die Auseinandersetzung mit Herbart einen Beitrag zur Klärung des Verhältnisses zwischen den Begriffen *pédagogie* und *psychologie appliquée à l'éducation* leisten wollte. Tatsächlich macht er deutlich, dass ihm bewusst ist, dass Herbart eine auf Erziehung angewandte Psychologie nicht als Synonym für Pädagogik versteht. Außerdem zeigt sich, dass Dereux davon ausgeht, dass Pädagogik und Psychologie unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven beschreiben. Dann verwundert allerdings noch der fragende Zusatz nach der Rolle der Moral im Gefüge von Pädagogik und Psychologie. Die Fragestellung, ob die Moral denn nichts mit „all dem“ zu tun habe, scheint anzudeuten, dass Dereux bei Herbart sowohl im Hinblick auf die *pédagogie* wie auch bezüglich einer

93 „Diese auf die Erziehung angewandte Psychologie, ist sie oder ist sie nicht dasselbe wie die Pädagogik? Ist sie für Herbart dasselbe? Was war, laut ihm, was sollte der Beitrag der Psychologie innerhalb der Pädagogik sein? Und die Moral, hat sie nichts mit all dem zu tun?“ (Dereux 1890a, 388 – Ü.: K. GdV)

94 „Die Pädagogik steht hinsichtlich ihres letzten Zweckes mit der praktischen Philosophie in Verbindung und mit der Psychologie steht sie in Hinblick auf die Art und Weise, wie man verfahren muss und bezüglich der Hindernisse, die man überwinden muss, in Zusammenhang.“ (Dereux 1890a, 389 – Ü.: K. GdV)

95 „Das, was es an Psychologischem in der Pädagogik gibt, das wollen wir hier besonders betrachten.“ (Dereux 1890a, 389 – Ü.: K. GdV)

96 « S'il était vrai que l'on pût élever la psychologie au rang d'une science exacte ! Si l'on pouvait ramener à la loi du nombre et enchaîner aux chiffres ces fuyants phénomènes de l'âme ! Quelle sûreté pour la pédagogie et quelle précision dans les résultats ! » (Dereux 1890a, 387) „Wenn man nun der Psychologie wirklich zum Rang einer exakten Wissenschaft verhelfen könnte! Wenn man sie mathematischen Gesetzen unterwerfen könnte und die flüchtigen Gemütszustände an Zahlen binden könnte. Welche Sicherheit würde das für die Pädagogik bedeuten und wie präzise wären die Ergebnisse.“ (Dereux 1890a, 387 – Ü.: K. GdV)

psychologie appliquée à l'éducation eine moralische Dimension vermisst. Das wirkt sonderbar; denn Dereux hat sich mit Herbarts praktischer Philosophie, Psychologie und Pädagogik genauer auseinandergesetzt und diese im Zuge der eigenen Rezeption offensichtlich nicht nur über die Briefe an Griepenkerl erschlossen (siehe dazu auch Dereux 1888/89). Wahrscheinlich ist, dass Dereux die oben zitierten Fragen lediglich als rhetorisches Stilmittel genutzt hat, um das Interesse an seinem Beitrag zur Herbartrezeption zu wecken. Vor dem Hintergrund des pädagogischen Diskurses der Zeit, der, mit Blick auf die Debatten um die republikanische Bildungsreform, moralische Aspekte in das Nachdenken über Bildung, Erziehung und Entwicklung der Person stets mit einbezogen hat, erweckt die kritische Frage nach der Relevanz der Moral natürlich besondere Aufmerksamkeit. Offen bleibt in jedem Falle, warum Dereux sich in seinem Beitrag zu einer Analyse der Herbartischen Pädagogik vermittels eines unvollständigen, primär psychologischen, systematisch ergänzenden Textes entschieden hat (vgl. Herbart 1831, 341ff.), während er Herbarts systematische Hauptwerke weitestgehend ausklammert⁹⁷. Bei der Analyse der wissenschaftlichen Systematik Herbarts zeigt sich Dereux inkonsequent in der eigenen Systematisierung und Ausdifferenzierung von Pädagogik und Psychologie, sonst wäre ein solcher einseitiger Zugang unter dem Vorhaben einer wissenschaftlichen Untersuchung nicht denkbar.

Dieser Blick auf Dereux' Beitrag zur pädagogischen Herbartrezeption zeigt, dass die Schwierigkeiten in der Abgrenzung des pädagogischen Diskurses vom psychologischen Diskurs sich auch auf die französische HuH-Rezeption ausgewirkt haben müssen und ausgewirkt haben. Mit einer Verquickung der pädagogischen und psychologischen HuH-Rezeption auch in den späteren Jahren des Untersuchungszeitraumes muss demnach gerechnet werden. Immerhin deutet sich bisher an, dass dem Zusammenspiel zwischen Pädagogik, Psychologie und Ethik, welches Herbart als Fundament seiner Pädagogik systematisiert, im französischen pädagogischen Diskurs Bedeutung zugesprochen und eine klarere Ausdifferenzierung der Begrifflichkeiten angestrebt wurde.

1.2 Metaphysik und Ethik

Die philosophische Herbartrezeption setzte auch in Frankreich bereits zu Lebzeiten Herbarts ein, klammerte aber lange Zeit dessen pädagogisches Werk aus. Im Eintrag zu Herbart im umfangreichen zeitgenössischen mehrbändigen biographischen Nachschlagewerk *Nouvelle Biographie Générale* (1854-1866) findet sich neben einer Zusammenfassung von Herbarts Philosophie mittels Betrachtung seiner Metaphysik, Ethik, Ästhetik, Psychologie, Theologie, Politik und selbst Biolo-

97 Dereux glaubt offensichtlich, dass die Briefe an Griepenkerl genügend Einblick in Herbarts wissenschaftliche Systematik geben, um beurteilen zu können, ob Herbart dem Anspruch gerecht wird, einen wissenschaftliche Zugang sowohl zur Psychologie wie auch zu Fragen der Erziehung zu finden: « Herbart [...] entreprend de traiter en mathématicien la psychologie et l'éducation, et de substituer à ce qu'il y avait d'arbitraire, de superficiel et de vulgaire dans les anciens errements, la rigueur d'une méthode véritablement scientifique. Que vaut cette entreprise? Les lettres de Herbart à Griepenkerl permettent d'en juger. Leur intérêt est d'ailleurs multiple. Non seulement l'historien de la philosophie y peut trouver un utile complément à la Psychologie de Herbart [...]; mais, ce qui nous intéresse davantage, sur nombres des questions pédagogiques [...] on rencontrera [...] bien des vues utiles à connaître, des théories < suggestives > en leur hardiesse systématique, et nombres de vérités mêlées peut-être à plus d'une chimère. » (Dereux 1890a, 387f. – Hhg. i.O.) „Herbart versucht, die Psychologie und die Erziehung mathematisch zu erschließen und das, was es an Willkür, an Oberflächlichem und an Alltäglichem in den alten irrigem Zugängen gab, durch die Strenge einer wahrhaft wissenschaftlichen Methode zu ersetzen. Was ist dieser Versuch wert? Die Briefe von Herbart an Griepenkerl erlauben es, das zu beurteilen. Im Übrigen sind sie aus mehreren Gründen von Interesse. Nicht nur, dass man als Philosophiehistoriker in ihnen eine nützliche Ergänzung zu Herbarts Psychologie finden kann [...]; auch zu dem was uns am meisten interessiert, zu zahlreichen pädagogischen Fragen, findet man so manche wissenschaftliche Sichtweise, suggestive Theorien von systematischer Kühnheit und einige Wahrheiten, die mit vielleicht mehr als einem Hirnspinne verflochten sind“ (Dereux 1890a, 387f. – Hhg. i.O. – Ü.: K. GdV)

gie, kein Hinweis auf seine Pädagogik (vgl. R.L. 1858). In einer anhängenden Bibliographie seiner Hauptwerke sind seine pädagogischen Schriften nicht aufgenommen (vgl. ebd.). 1879 veröffentlichte der polnische Philosoph Maurice Straszewski⁹⁸ mit Herbart, sa vie et sa philosophie d'après des publications récentes einen der in Frankreich ersten ausführlicheren Beiträge zu Herbart im Allgemeinen und seiner Philosophie im Besonderen (vgl. Straszewski 1879). Allerdings weist auch dieser Beitrag zur Herbartrezeption, ähnlich wie Dereux' *Psychologie appliquée à l'éducation*, systematische Mängel auf. Straszewski stützte sich bei seinen Darstellungen nicht auf Primärliteratur, sondern griff ausschließlich auf Werke von Robert Zimmermann und Moritz Wilhelm Drobisch zurück (vgl. ebd.). Obwohl er einen aufschlussreichen und ausführlichen Überblick über Herbarts philosophisches Werk und dessen Systematik gibt, kann nicht mehr sicher nachvollzogen werden, ob er Herbart auch im Original gelesen hat. Immerhin wird aber deutlich, dass er Herbarts philosophisches Werk als fortschrittlich und überzeugend einschätzt.

Straszewski rezipiert Herbart hauptsächlich im Abgleich mit Kant und versucht zu zeigen, dass Herbarts Metaphysik dem kantischen Ansatz überlegen ist. Er lobt besonders Herbarts Vernetzung der Metaphysik mit der Erkenntnis aus der Erfahrung (vgl. ebd., 660ff., 672) und widmet sich dabei auch kurz Herbarts Pädagogik, wobei er den Kernpunkt von dessen Allgemeiner Pädagogik durchaus stimmig benennt:

« Herbart est dans sa philosophie morale aussi franchement idéaliste qu'il est réaliste dans sa métaphysique. Ce caractère idéaliste s'accroît surtout dans l'application des principes éthiques à la théorie de l'État et à celle de l'éducation. Le but de cette dernière est la formation de caractères nobles et vigoureux. Selon Herbart, la morale seule peut indiquer à la pédagogie ce but élevé ; mais c'est la psychologie qui lui fournit les moyens nécessaires pour y parvenir. Le principe de l'éducation par l'enseignement, voilà l'idée fondamentale de sa pédagogie. »⁹⁹ (Ebd., 664)

Natürlich setzt dieser kurze Ausflug zu Herbarts Erziehungsphilosophie beim Leser zum wirklichen Verständnis weiterreichende Kenntnisse der Herbartschen pädagogischen Systematik und Vertrautheit mit den Herbartschen Begrifflichkeiten voraus. Für sich selbst genommen bleibt Straszewskis knappe Erklärung des Zweckes und des grundlegenden Prinzips der Herbartschen Pädagogik in der Argumentation schwer nachvollziehbar. Auf Herbarts Befürwortung einer eigenständigen Pädagogik als Wissenschaft geht Straszewski zudem nicht ein. Vielmehr argumentiert er, dass Herbart durch einen theoretischen Ansatz, der anders als der deutsche Idealismus, Metaphysik und Empirie zur Erkenntnisgewinnung verbindet, die Philosophie zu der einen großen Erkenntniswissenschaft macht (vgl. ebd., 670ff.): « Cette conception originale de la philosophie permet à Herbart de réaliser le but qu'il s'était proposé et de faire de la philosophie ce qu'elle devrait être : le lien réunissant les diverses parties de notre savoir en un seul organisme. »¹⁰⁰ (Ebd., 670)

98 Der Autor hieß eigentlich Maurycy Straszewski (1848-1921) und war Universitätsprofessor für Philosophie in Krakau und Lublin. Er veröffentlichte in polnischer, französischer und deutscher Sprache und war philosophisch beeinflusst von Friedrich Albert Lange und Rudolf Hermann Lotze. Zu Straszewski vgl. OLN 23: Kamela/Weisswasser 2009.

99 „Herbart ist in seiner Moralphilosophie genauso offensichtlich idealistisch, wie er in seiner Metaphysik realistisch ist. Diese idealistische Dimension zeigt sich besonders deutlich in der Anwendung ethischer Prinzipien auf die Staatstheorie und auf die Erziehungstheorie. Letztere hat die Bildung nobler und selbstbewusster Charaktere zum Ziel. Laut Herbart kann allein die Moral der Pädagogik dieses hohe Ziel aufzeigen; aber es ist die Psychologie, die ihr die notwendigen Mittel verleiht, um dort anzukommen. Das Prinzip der Erziehung durch Unterricht ist also der Gedanke, auf dem seine Pädagogik gründet.“ (Straszewski 1879, 664 – Ü.: K. GdV)

100 „Dieses neuartige Konzept der Philosophie erlaubt es Herbart, das Ziel zu verwirklichen, das er sich gesetzt hat und die Philosophie zu dem machen, was sie sein sollte: das Bindeglied, das die verschiedenen Arten unseres Wissens in einem einzigen Organismus zusammenfasst.“ (Straszewski 1879, 670 – Ü.: K. GdV)

Straszewski versteht Herbarts Pädagogik ausschließlich als Teilgebiet seiner Philosophie. Interessanterweise weist er am Schluss seines Beitrages zur Herbartischen Philosophie noch einmal explizit auf die wissenschaftliche Bedeutung speziell der herbartianischen Pädagogik hin, auf die er darüber hinaus aber nicht weiter eingeht: « Il suffit enfin de se rappeler l'impulsion puissante donnée par l'école de Herbart aux recherches pédagogiques et sociales pour comprendre la portée véritable de ces réformes. »¹⁰¹ (Ebd., 673) Straszewski scheint davon auszugehen, dass der von ihm angesprochene weitreichende Einfluss des Herbartianismus auf die Pädagogik und Soziologie dem Leser bewusst sein muss. Welcher Art dieser Einfluss ist und ob er sich auf die wissenschaftliche Situation speziell in Frankreich oder Deutschland oder aber auf ein internationales Phänomen bezieht, lässt Straszewski offen. Dies lässt folgende mögliche Schlüsse zu: Entweder hat Straszewski die Vorbildung seiner französischen Leserschaft in Bezug auf die Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus überschätzt bzw. wandte er sich ausschließlich an einen kleinen Kreis von Experten, die Herbart intensiv rezipiert haben oder aber über das Wirken herbartianischer Pädagogen war in Frankreich einiges bekannt, was sich heute nicht mehr nachvollziehen lässt. Gegen letztere Annahme sprechen allerdings mehrere Beiträge der offenen pädagogischen HuH-Rezeption, wie z.B. Steeg 1885, Gockler 1905 und Dévaud 1911. Es ist wahrscheinlicher, dass der Pole Straszewski mit der Situation der Herbartrezeption in Frankreich nicht vertraut war bzw. dass er seinen Beitrag nicht ursprünglich oder nicht ausschließlich für ein französisches Publikum verfasst hat. Allerdings liefert er einem französischen Fachpublikum einen ersten Hinweis darauf, dass der Philosoph Herbart sich auch auf dem Gebiet der Pädagogik verdient gemacht hat und dass mit dem Herbartianismus eine einflussreiche wissenschaftliche Schule entstanden war. Straszewskis Beitrag erscheint dabei zu einem Zeitpunkt, zu welchem noch keine eigentlich pädagogische HuH-Rezeption in Frankreich nachweisbar ist.

Ausführlichere Abhandlungen französischer Philosophen zu Herbart, die sich nicht schwerpunktmäßig auf dessen Psychologie beziehen, erscheinen nicht vor den 1880er Jahren als auch die pädagogische HuH-Rezeption bereits in Frankreich eingesetzt hatte (siehe Anlage 1 und Anlage 2). Von besonderer Bedeutung ist Marcel Mauxions Dissertation zu Herbarts Metaphysik und Kantkritik *La métaphysique de Herbart et la critique de Kant* (1894). Mauxion charakterisiert Herbarts Philosophie ähnlich wie Straszewski als neuartig im Ansatz durch seine Verbindung von Metaphysik und Erkenntnis aus Erfahrung und beschäftigt sich in diesem Zusammenhang auch mit Herbarts Psychologie (vgl. Mauxion 1894, 162ff.; vgl. Schoen 1898). Herbarts Pädagogik klammert Mauxion in diesem ersten Werk aus. Allerdings widmet er sich dieser einige Jahre später in seiner Monographie *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (1901). Mauxion, auf den bereits Gockler (1905) und später Maier (1940) verweisen, wird nach zeitgenössischer Einschätzung durch sein Gesamtwerk zum „hervorragendste[n] Vertreter der Herbartischen Philosophie und Pädagogik in Frankreich“ (Schoen 1908, 75). Er kann selbst als Herbartianer bezeichnet werden, da sein eigenes philosophisches Werk durch Herbart deutlich beeinflusst wurde (vgl. ebd., 79ff., 128ff.). Vor allem durch sein Spätwerk entwickelte sich der Philosoph Mauxion darüber hinaus zum Fürsprecher der Herbartischen Pädagogik, deren Bedeutung er für die französische Pädagogik betonte, indem er hervorhob, dass Herbart zahlreiche pädagogische Neuerungen der französischen Bildungsreform vorausgedacht hat (vgl. ebd. 128; vgl. Mauxion 1901b, 176ff.). Mauxion war da-

101 „Letztendlich genügt es, sich den starken Antrieb zu vergegenwärtigen, den die Herbartische Schule der pädagogischen und sozialen Forschung gegeben hat, um sich der Tragweite seiner [Herbarts – Anmerkung K. GdV] Neuerungen bewusst zu werden.“ (Straszewski 1879, 673 – Ü.: K. GdV)

mit einer der prominentesten Vertreter der wenigen interessierten französischen Philosophen, die sich durch Publikationen mit der Herbartschen und der herbartianischen Pädagogik auseinandersetzen. Die meisten dieser Rezipienten waren Philosophen und fanden durch die philosophische Herbartrezeption zur wissenschaftlichen Pädagogik Herbarts oder zum pädagogischen Herbartianismus. Die pädagogische HuH-Rezeption erfolgte dementsprechend in der Regel in Verbindung mit einer Rezeption der Herbartschen Philosophie (Metaphysik, Ethik oder Ästhetik). Dies ist allerdings nicht unbedingt gleichbedeutend mit einer fachlichen Unterordnung der Pädagogik unter die Philosophie; vielmehr folgt eine solche Rezeption durchaus Herbarts Positionen, welcher Erziehung als moralisch zielgerichtet und ästhetisch bestimmt verstanden hat und philosophische wie psychologische Erkenntnisse für eine wissenschaftliche Pädagogik für unverzichtbar ausmachte. Ausschlaggebend bleibt, ob die Rezipienten in den jeweiligen Fällen die Pädagogik primär als philosophische Teildisziplin oder aber als eine weitestgehend unabhängige Lehre rezipiert haben.

2 Die offene pädagogische Herbart- und Herbartianismus-Rezeption

Der kleine Kreis der Fachleute, die sich in Frankreich explizit und genauer mit den pädagogischen Theorien Herbarts und der Herbartianer beschäftigten, war heterogen zusammengesetzt. Einige wenige Rezipienten befürworteten wiederholt und engagiert eine Verbreitung Herbartscher bzw. herbartianischer Ansätze in Frankreich oder unterstrichen sogar deren Wert für Reformen des französischen Erziehungswesens. Andere interessierten sich nur zeitweise für Herbart und seine Schule oder beschränkten sich darauf, den Herbartianismus als eine einflussreiche Strömung deutscher Pädagogik zu analysieren, ohne an einer Übertragung theoretischer oder praktischer Elemente auf das französische Bildungswesen interessiert zu sein. Solche Analysen konnten wohlwollend ausfallen oder aber durch deutliche Kritik bis hin zu Ablehnung geprägt sein; unter den Herbart- und Herbartianismusrezipienten in Frankreich fanden sich keinesfalls nur Fürsprecher dieser Theorien. Die Befürworter wiederum interessierten sich für sehr unterschiedliche Aspekte seiner pädagogischen und philosophischen Positionen und folgten in ihren Untersuchungen unterschiedlichen, oft subjektiven Ansätzen. Von einem französischen Herbartianismus als eigenständiger pädagogischer oder philosophischer Schule, kann im eigentlichen Sinne nicht die Rede sein. Die stattfindende Rezeption und Verarbeitung lässt sich besser als ein individuell geprägtes, heterogenes Expertentum kennzeichnen. Dies schließt natürlich die Übernahme herbartianischer Theorieelemente durch die französische Pädagogik nicht aus, zumal einige dieser Experten durchaus als Herbartianer bezeichnet werden können. Um die Rezeptionssituation zu erfassen, soll in den folgenden Abschnitten in einem ersten Schwerpunkt die offene schriftliche HuH-Rezeption nachvollzogen werden. Dafür werden die relevanten Publikationen derjenigen Autoren vorgestellt und analysiert, die für die französische HuH-Rezeption von Bedeutung sind und diese getragen haben. Die Bedeutsamkeit der literarischen Ebene der HuH-Rezeption erschließt sich allerdings gänzlich erst dann, wenn man die Wirkungsmöglichkeiten der französischen Rezipienten über ihre Autorenschaft hinaus berücksichtigt. Einige der Autoren, die vorgestellt werden, haben nicht unwesentlich zu den Reformen des französischen Bildungswesens nach 1871 beigetragen. Teils waren sie untereinander gut vernetzt und es erscheint nicht abwegig, dass sie sich in ihrer Arbeit bewusst oder unbewusst durch die HuH-Rezeption beeinflussen ließen. Auf diese Sachverhalte wird unter III/2.4 und III/3 noch genauer eingegangen. Die Analyse der einschlägigen Werke eröffnet demnach lediglich eine erste Dimension der komplexen Rezeptionssituation.

2.1 Einschlägige Werke der schriftlichen Rezeption

Ab 1879/80 bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes erschienen sowohl Artikel und Rezensionen wie auch Standardwerke französischer Autoren zur Herbartschen und herbartianischen Pädagogik. Darüber hinaus wurden mehrere pädagogische Werke Herbarts ins Französische übersetzt. Diese Publikationen bieten einen ersten Zugang zu einer Rezeptionsanalyse. Wie gezeigt wurde, ist dieser Zugang bisher am besten, wenn auch nicht umfassend erschlossen. Im Kontext dieser Arbeit erscheint es zweckmäßig, zunächst eine kurze Übersicht über die einschlägigen Werke zu liefern. Diese Übersicht orientiert sich zu Teilen an den Schriften von Gockler *La pédagogie de Herbart* (1905) und von Dévaud *Herbart in der pädagogischen Literatur Frankreichs und der französischen Schweiz* (1911), auf die bereits Bezug genommen wurde. Sie konzentriert sich dabei ausdrücklich auf die Werke, welche sich mit den pädagogischen Theorien Herbarts bzw. der Herbartianer befassen. Mit dieser Übersicht wird der herkömmliche Zugang zur Analyse der französischen HuH-Rezeption an den Anfang einer umfassenden Rezeptionsanalyse gestellt. Zudem wird ein erster Einblick in den engen Kreis interessierter französischer Herbartrezipienten gewährt, bevor die Autoren dieses Kreises näher vorgestellt und ihr Wirken und ihre Netzwerke einer genaueren Untersuchung unterzogen werden.

Die Anfänge

Louis Gockler beschreibt das Jahr 1880 als den Beginn der pädagogischen HuH-Rezeption in Frankreich. Er behauptet, die erste Referenz auf Herbarts Pädagogik in französischer Sprache finde sich in der 1880 angeblich unter dem Titel *L'histoire de la pédagogie* erschienen Übersetzung von Friedrich Dittes *Geschichte der Erziehung und des Unterrichts* (1871). Diese Angabe ist wohl nicht ganz richtig. Die Übersetzung erschien 1879 unter dem Titel *Histoire de l'Education et de l'Instruction in der Schweiz*¹⁰². Tatsächlich erfolgte die Erstauflage in Frankreich erst 1880 im Pariser Verlag Drouin (siehe OLN 24: Katalog BNF). Der Beitrag Maurice Straszewskis, in welchem er – ebenso knapp wie Dittes – einen kurzen Blick auf Herbarts Pädagogik wirft, ist allerdings bereits 1879 in der französischen *Revue philosophique* erschienen (vgl. Straszewski 1879). Im Jahre 1880 wiederum kam auch die Erstausgabe von Gabriel Compayré *Histoire de la pédagogie* heraus, die von Gockler nicht erwähnt wird. Compayré geht ebenfalls kurz auf die Herbartsche Pädagogik ein; seine Ausführungen, welche die Rolle der Herbartschen Psychologie für seine pädagogische Systematik unterstreichen, ähneln dem Absatz, der sich bei Dittes zu Herbart findet (vgl. Compayré 1900[29], 456; vgl. Dittes 1879; 1890, 248). Beide Autoren weisen zudem auf den Herbartianismus hin. Dittes erwähnt „Waitz, Strümpell, Stoy und Ziller“ (Dittes 1890, 248) als geistige Nachfolger Herbarts; Compayré stellt zu Herbart fest, « il a fondé une véritable école pédagogique »¹⁰³ (Compayré 1900[29], 456). Es war wohl aber tatsächlich Straszewski, der als erster in Frankreich in französischer Sprache explizit auf Herbarts Pädagogik Bezug genommen hat und zwar bereits im Jahre 1879. Fest steht jedenfalls, dass die Wende von den 1870er zu den 1880er Jahren auch einen Wendepunkt in der HuH-Rezeption markiert. Fast gleichzeitig kommen in Frankreich drei Werke heraus, die einen – wenn auch nur minimalen – Beitrag zur pädagogischen HuH-Rezeption leisten. Die beiden Publikationen, die 1880 in Frankreich erscheinen, sind zudem zur einschlägig pädagogischen Fachliteratur zu zählen. Louis Gockler hat also nicht unrecht, wenn er 1880 als das

102 Gockler gibt einen falschen Titel für die Übersetzung an, u.U. hat er die Publikation mit der *Histoire de Pédagogie* von Gabriel Compayré verwechselt. Siehe dazu auch FN 25.

103 „er hat eine echte pädagogische Schule gegründet.“ (Compayré 1900, 456 – Ü: K. GdV)

Geburtsjahr der pädagogischen HuH-Rezeption festhält, die sich in den Folgejahren allerdings nur sehr zögerlich entwickelte.

Das erste umfangreiche französische Werk, welches sich mit Herbarts Pädagogik auseinandersetzte, erschien im Jahre 1884: Edouard Roehrich machte es sich in seiner *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart* zur Aufgabe, eine pädagogische Theorie zu entwerfen, die sich an Herbart orientierte, jedoch auf die Verhältnisse des französischen Bildungswesens ausgerichtet sein sollte (vgl. Roehrich 1884; vgl. u.a. Dévaud, 279). Damit gab er sich als Herbartschüler zu erkennen, denn er verfolgte – auch in seinem späteren Werk – offensichtlich das Ziel, einen eigenen Ansatz, der sich sehr nah an Herbarts pädagogischen Positionen orientiert, in der französischen Erziehungstheorie durchzusetzen. Das Vorhaben scheiterte. Das Buch wurde kaum wahrgenommen, was auch damit zusammenhängen mochte, dass es beim Leser genauere Kenntnisse über die pädagogische Theorie Herbarts voraussetzte, die in Frankreich aber noch nicht zugrunde gelegt werden konnten (vgl. Gockler, 391). Gockler kritisierte zudem, dass Roehrichs *Théorie de l'éducation* keinen eigenen systematischen Entwurf enthalte, sondern letztendlich nichts weiter als eine mangelhafte Nachzeichnung von Herbarts pädagogischer Systematik sei (vgl. ebd.). Auch bei Dietrich findet sich der Hinweis, dass Roehrichs Werk „[keinen] Überblick über das ganze System [der Herbartschen Pädagogik] [gebe]. Ethik und Psychologie kommen nicht zu ihrem Recht.“ (Dietrich, 15). Diese Einschätzung ist nicht falsch; die Kritik ist aber nur teilweise gerechtfertigt. Bereits Dévaud hat ganz richtig bemerkt, dass Roehrich es sich mit diesem Werk nicht zum Ziel gemacht hatte, die Herbartsche Pädagogik als System darzustellen; vielmehr ging er bereits einen Schritt weiter und versuchte, dieses pädagogische System in Form einer neuen Erziehungstheorie für die Anwendung auf das französische Bildungswesen aufzubereiten (vgl. Dévaud 1911, 279). Roehrich selbst weist in der Einleitung des Werkes unmissverständlich darauf hin, dass er sich dabei so nah wie möglich an Herbarts Systematik orientieren wolle. Gleichzeitig kündigt er allerdings an, dass er vorhabe, die Herbartsche Pädagogik in einem späteren Werk ausführlich vorzustellen: « En attendant que nous puissions exposer dans un ouvrage plus complet tout l'ensemble des trésors pédagogiques accumulés dans les œuvres de Herbart nous avons essayé d'esquisser une théorie de l'éducation, aussi conforme que possible à ses principes. »¹⁰⁴ (Roehrich 1884, XI) Roehrich wollte in der *Théorie de l'éducation* also weder eine eigene herbartianische Pädagogik entwerfen noch einen detailgetreuen Abriss der Herbartschen Pädagogik liefern. Vielmehr versuchte er sich an ihrer theoretischen Anwendung auf französische Ansprüche und Notwendigkeiten. Was genau Roehrich allerdings dazu bewogen haben mag, seine Erziehungstheorie einer französischen Leserschaft vorzustellen, ohne dieser vorher die Herbartsche Pädagogik umfassend näher gebracht zu haben, erschließt sich dabei nicht; umso weniger, da er mehrfach darauf hinweist, dass Herbarts pädagogische Ideen (welche man aber teils bereits bei Rousseau wiederfinden könne – vgl. ebd. XI, 17, 106, 125), weiterhin ernsthafte Aufmerksamkeit verdienten, zumal sie bisher weder in ihrer ganzen Vielfältigkeit verstanden noch konsequent in die Praxis überführt worden seien (vgl. ebd., XI)¹⁰⁵. Darüber hinaus gibt er zu, dass die Pädagogik Herbarts in Frankreich fast gänzlich unbekannt sei (vgl. ebd., X)¹⁰⁶. Die Einsicht

104 „In der Hoffnung, bald in einem umfangreicheren Werk die Gesamtheit der pädagogischen Schätze, die sich in Herbarts Werken versammelt finden, darstellen zu können, haben wir versucht, eine Erziehungstheorie zu skizzieren, die sich so nah wie möglich an seinen Prinzipien orientiert.“ (Roehrich 1884, XI/Ü.: K. GdV.)

105 « [O]n retrouve dans les œuvres de Herbart plusieurs idées fondamentales de l'Emile de Rousseau, qui [...] méritent aujourd'hui encore d'être prises en sérieuse considération, d'autant plus qu'elles n'ont guère encore été ni comprises dans toute leur étendue, ni appliquées dans toutes leurs conséquences. » (Roehrich 1884, XI)

106 « La pédagogie de Herbart est à peu près totalement inconnue en France. » (Roehrich 1884, X)

in die fehlende theoretische Grundlage, von der bei einem französischen Publikum weitgehend ausgegangen werden muss, macht Roehrichs hohen Anspruch, den er für die Wirkung seines Buches formuliert, schwer nachvollziehbar. « Nous espérons que non seulement les spécialistes, mais aussi les professeurs, les instituteurs, les pères de famille liront avec fruit cet essai, et qu'ils se sentiront encouragés à consacrer toutes leurs forces et toute leur intelligence à la grande et belle œuvre à laquelle ils se vouent. »¹⁰⁷ (Ebd., XII) Fest steht, dass Roehrich entschlossen war, grundlegende Herbartsche pädagogische Ansätze einem möglichst breiten Publikum zugänglich und schmackhaft zu machen. Seine Bewunderung für Herbart gibt er offen zu. Dabei weist er darauf hin, dass er durchaus keine unkritische Perspektive zu dessen Doktrin einnehme. Leider vertröstet er seine Leserschaft auch hinsichtlich einer wissenschaftlichen Stellungnahme zu Stärken und Schwächen der Herbartschen Pädagogik auf sein in Planung befindliches systematisches Werk (vgl. ebd., XI)¹⁰⁸. Für den Leser ergibt sich bereits im Vorfeld der eigentlichen Lektüre der unangenehme Eindruck, dass er sich auf ein Werk einlassen muss, zu welchem ihm die theoretischen Grundlagen nicht leicht zugänglich sind. Die Verweise auf ein späteres noch nicht realisiertes Werk, welches einen fundierten Einblick in die Herbartsche Systematik zu geben verspricht, ist unbefriedigend und wirft unter Umständen die Frage auf, ob es nicht zweckmäßig sei, auf das Erscheinen dieses Werkes zu warten, bevor man sich ohne theoretische Vorkenntnisse auf Roehrichs *Théorie de l'éducation* einlässt. Einem großen Teil der potenziellen Leserschaft in Frankreich war es zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich, sich eigenständig mit Herbarts pädagogischer Theorie vertraut zu machen, da französische Übersetzungen seiner einschlägigen Werke noch nicht vorlagen. Tatsächlich sind Roehrichs knappe Ausführungen in der *Théorie de l'éducation* mit systematischen Grundlagenkenntnissen zu Herbarts Pädagogik problemlos nachvollziehbar; fehlen diese Kenntnisse jedoch, bleiben Roehrichs Ausführungen oft genug dunkel und der systematische Zusammenhang erschließt sich schwer¹⁰⁹.

Es verwundert also nicht, dass der *Théorie de l'éducation* kein Erfolg beschieden war. Ein Jahr nach ihrem Erscheinen jedenfalls konnte Jules Steeg, damals Direktor des pädagogischen Museums in Paris, in einer Darstellung des deutschen Herbartianismus¹¹⁰ ganz selbstverständlich davon ausgehen, dass die meisten seiner Leser mit dem Namen Herbart noch nicht vertraut waren: « Le nom de Herbart [...] est à peu près inconnu en France »¹¹¹ (Steeg 1885, 560).

107 „Wir hoffen, dass diese Abhandlung nicht nur den Experten, sondern auch den Professoren, den Lehrern, den Familienvätern zu einer fruchtbaren Lektüre gereicht und dass sie sich ermutigt fühlen, all ihre Kräfte und all ihre Intelligenz dem großen und schönen Werk zu widmen, welchem sie sich verschrieben haben.“ (Roehrich 1884, XII/Ü.: K. GdV)

108 « [Q]uelle que soit notre admiration pour Herbart, nous sommes loin de prétendre que toutes ses doctrines aient droit à l'infailibilité. Nous réservons nos critiques et nos louanges pour le grand ouvrage que nous consacrerons plus tard à sa pédagogie. » (Roehrich 1884, XI) – Wie groß unsere Bewunderung für Herbart auch sein mag, so sind wir doch weit davon entfernt, vorzugeben, dass alle seiner Lehrsätze unfehlbar seien. Wir heben uns unsere Kritik und unser Lob für das große Werk auf, das wir seiner Pädagogik später widmen möchten.“ (Roehrich 1884, XI/Ü.: K. GdV)

109 Das Verständnis wird besonders dadurch erschwert, dass der Autor *Elemente der Herbartschen Pädagogik* mit eigenen pädagogischen Ideen verflocht. Seine gelegentlichen Verweise auf die pädagogische Theorie Rousseaus und die Auseinandersetzung mit dieser (vgl. z.B. ebd. 125ff.) sowie die Einarbeitung ausführlicher schulhygienischer und psychologischer Reflexionen (vgl. z.B. ebd., 35ff.) komplizieren das systematische Verständnis noch zusätzlich. Die Erziehungstheorie, die Roehrich zu entwickeln versucht, gestaltet sich durch diese Verquickungen schwer nachvollziehbar und wenig eingängig.

110 Zu dem Beitrag *L'Herbartianisme en Allemagne* (Steeg 1885) siehe III/2.2.2.

111 „Der Name Herbart ist so gut wie unbekannt in Frankreich“ (Steeg 1885, 560 – Ü.: K. GdV).

Fortschritte und anhaltende Kritik

Die folgenden Jahre von der Mitte der 1880er Jahre bis in das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts können als die aktivste Zeit der pädagogischen HuH-Rezeption in Frankreich ausgemacht werden. Allerdings nahm der entsprechende Diskurs auch während dieses Zeitraumes nur wenig Raum in der offiziellen pädagogischen Diskussion Frankreichs ein. Allerdings wird Herbart zunehmend selbstverständlich zu den einflussreichen Pädagogen der Erziehungsgeschichte gezählt. Dazu mögen durchaus auch französischsprachige Publikationen aus der Schweiz beigetragen haben¹¹². So listet beispielsweise der Schweizer Pädagoge Alexandre Daguet¹¹³ in seinem Standardwerk *Manuel de Pédagogie* (1885) Herbart in einer tabellarischen Übersicht der wichtigsten Pädagogen (vgl. Daguet 1885, 312f.). Ebenfalls in die Liste aufgenommen findet sich der Herbartsschüler Stoy, auf den Daguet in seinem Manuel wiederholt eingeht, indem er ihn zitiert oder – in einer Fußnote zu Herbart – als « un [des] chefs les plus autorisés [de la] philosophie pédagogique de Herbart »¹¹⁴ (ebd., 298) vorstellt. Neben Stoy verweist Daguet auch auf Theodor Waitz, den er als « un des disciples les plus originaux de Herbart »¹¹⁵ (ebd., 302) bezeichnet. Daguet weist also auf die wissenschaftliche Schule des Herbartianismus hin. Herbart selbst handelt er aber nur sehr kurz, durch Nennung und mithilfe einer Fußnote, im Zuge eines historischen Abrisses zur Geschichte der Pädagogik ab, die seinem Manuel de Pédagogie anhängt. In Frankreich selbst näherten sich inzwischen verschiedene Autoren der Pädagogik Herbarts ausführlicher und aus unterschiedlichen Blickwinkeln an. Die wissenschaftliche Qualität der einschlägigen Veröffentlichungen genügte allerdings – v.a. aus heutiger Sicht – nicht immer den Ansprüchen eines professionellen theoretisch-pädagogischen Diskurses. Hier sei an Henri Dereux' Versuch erinnert, mit *La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart* (1890/91) Herbarts Pädagogik ausgehend von seiner Psychologie darzustellen¹¹⁶ (vgl. Dereux 1890/91). Dereux hatte sich in den beiden Jahren zuvor bereits durch einen philosophischen Beitrag in der Zeitschrift *Critique philosophique* intensiver mit Herbart auseinandergesetzt (vgl. Dereux 1888/1889). Leider blieb der pädagogisch-psychologische Artikel in seiner Argumentation lückenhaft und weitestgehend unverständlich, was sicher auch der Tatsache geschuldet war, dass Dereux sich mit den Briefen hauptsächlich auf einen unvollständigen und systematisch ungeeigneten Text stützte¹¹⁷ (s.o.; vgl. auch Gockler 1905, 391). Dereux schloss seine Analyse

112 Ausführlich beschäftigt sich mit der Problematik des pädagogischen Transfers zwischen Frankreich und der frankophonen Schweiz Alexandre Fontaine in seiner vor kurzem erschienen Dissertationsschrift (Fontaine 2013). Fontaine geht in diesem Kontext auch kurz auf die Problematik des Herbartianismus ein und stellt die frankophonen Schweizer Pädagogen François Guex und Xavier Ducotterd als Herbartianer vor (vgl. ebd., 200, 239ff.). Auch Louis Gockler hatte im Rahmen seiner Betrachtungen zur französischen HuH-Rezeption bereits auf die Bedeutung französischsprachiger Veröffentlichungen aus der Schweiz aufmerksam gemacht. Er listet vier Autoren. Neben den hier bereits genannten Daguet, Ducotterd und Guex, führt er noch H. Quayzin an (vgl. Gockler 1905, 395).

113 Zur Bedeutung von Alexandre Daguet für den pädagogischen Transfer zwischen Frankreich und der frankophonen Schweiz siehe ausführlich Fontaine (2013).

114 „einer der wichtigsten Köpfe der pädagogischen Philosophie Herbarts“ (Daguet 1885, 298 – Ü.: K. GdV)

115 „ein besonders originalgetreuer Schüler Herbarts“ (Daguet 1885, 302 – Ü.: K. GdV)

116 Koschnitzke (1988) listet diesen Beitrag Dereux' als Übersetzung von Herbarts Briefen [an Griepenkerl] über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik und benennt Dereux als Herausgeber (vgl. Koschnitzke 1988, 46). Diese Angabe ist nicht richtig. Dereux ist zwar in seinem Beitrag dem Textverlauf der Briefe gefolgt, hat diese aber nicht wörtlich übersetzt, sondern stellenweise vor allem sinngemäß ins Französische übertragen. Dereux hat die Briefe inhaltlich kritisch kommentiert und insgesamt einen eigenständigen Beitrag zur Herbartrezeption verfasst.

117 Dereux hat sich mit den Briefen an Griepenkerl auf einen Text gestützt, der aus mehreren Gründen als Quelle einer wissenschaftlichen Argumentation ungeeignet ist. Erstens setzt er zum Verständnis die Kenntnis der Allgemeinen Pädagogik (1806) voraus. Zweitens behandelt Herbart in den Briefen erstmals eine „psychologische[...] Pädagogik“ (Herbart 1831 [1897], 342) als eigenständige Wissenschaft (vgl. ebd.); er verfolgt die Idee allerdings

der « psychologie pédagogique de Herbart » (Dereux 1891, 217) mit herber Kritik. Er würdigte kurz Herbarts Anspruch, vage Ideen und Vorstellungen durch klare Begrifflichkeiten zu ersetzen und somit eine wissenschaftliche Pädagogik systematisch darzustellen (vgl. ebd., 216). Letztendlich aber schlussfolgerte er, dass diese Systematik eine Enttäuschung sei [« Quelle d'écœurement! » (ebd.)], denn sie sei unklar, langsam im Denken [« Combien nous paraît lent le mouvement de cette pensée! » (ebd.)] und schwer verständlich (vgl. ebd.). Allerdings bleibt auch Dereux in Argumentation und Kritik recht vage und behandelt die systematischen Schwächen, die er behauptet bei Herbart ausmachen zu können, stellenweise nur sehr oberflächlich, ohne sie direkt zu benennen: « [Hervart] rapetisse et raréfie les choses jusqu'à ce degré où l'on ne sait plus au juste ce qui reste, ni le rapport de ce qui reste avec la réalité. De là aussi une singulière et déplaisante sécheresse. »¹¹⁸ (ebd.) Die Intention seines Beitrages wird zudem nicht eindeutig klar. Zwar kündigt er an und bestätigt auch mehrfach, dass er durch die Analyse der Briefe Herbarts an Griepenkerl vor allem la psychologie appliquée à l'éducation als Ergänzung zu Herbarts Pädagogik und Psychologie beleuchten möchte. Dabei bleibt offen, ob er die psychologie pédagogique als Teilgebiet einer übergeordneten Pädagogik oder als eigenständige pädagogische Theorie interpretiert. Er weist aber ausdrücklich darauf hin, dass seine Kritik an den Briefen nicht (oder kaum) auf die Allgemeine Pädagogik (1806) bezogen sei: « La Pédagogie Générale de Herbart n'est d'ailleurs pas ici en cause. Bien que cet ouvrage présente, lui aussi, dans une trop large mesure, les défauts que nous venons de relever, ils y sont moins choquants, et le pédagogue a plus de choses à y récolter. »¹¹⁹ (Ebd., 217f. – Hhg. i.O.) Alles in allem ergibt sich aber der Eindruck, als habe Dereux es sich sehr wohl zum Ziel gesetzt, von Herbarts pädagogischen Positionen insgesamt abzuraten und diese Stellungnahme durch eine kritische Auseinandersetzung mit den Briefen einfach näher zu begründen¹²⁰. Es trägt zur Verwirrung des Lesers bei und erschwert das Verständnis, dass er keinen besonderen Wert darauf zu legen scheint, sich mit Herbarts pädagogischer Systematik genauer auseinanderzusetzen und sie anhand einer

nicht zuende, denn der Text bleibt unvollendet. Die Gründe, warum Herbart die Arbeit an ihm aufgegeben hat, sind nicht sicher bekannt (vgl. Kehrbach 1897, XI), allerdings können für den Zeitpunkt der Niederschrift (1831) längere schwere Krankheit und Tod als Begründungen ausgeschlossen werden. Daher ist es zumindest nicht unwahrscheinlich, dass Herbart mit der Arbeit an den Briefen nicht zufrieden war, die Idee einer Darstellung einer psychologischen Pädagogik als Wissenschaft noch nicht zu Ende gedacht oder wieder verworfen hatte. Jedenfalls sind die Briefe in ihrer unvollständigen systematischen Darstellung als Zugang zu Herbarts pädagogischem Werk wenig geeignet. Drittens stammt der Titel Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik nicht von Herbart, sondern vom Herausgeber Hartenstein. Das ursprüngliche Manuskript war namenlos (vgl. ebd., X). Viertens beruhen sowohl die Zeitangabe (1831) als auch die Nennung des Adressaten (Prof. Dr. Griepenkerl) auf (wenn auch wahrscheinlich zutreffenden) Annahmen der Herausgeber Hartenstein, Richter, Willmann und Kehrbach (vgl. ebd., Xf.). Herbart selbst hatte keine diesbezüglichen Angaben auf seiner Handschrift vermerkt.

118 „[Hervart] verknappt die Dinge und bricht sie bis zu einem Grad herunter, bis man nicht mehr weiß, was denn genau übrigbleibt und sich nicht mehr im Klaren darüber ist, in welcher Verbindung das, was übrigbleibt, zur Realität steht. Daraus resultiert auch eine einzigartige und unerfreuliche Sprödigkeit.“ (Dereux 1890/91-1891, 216 – Ü.: K. GdV)

119 „Die Allgemeine Pädagogik von Herbart steht hier übrigens nicht zur Debatte. Auch wenn dieses Werk genauso in zu hohem Maße die Schwächen aufweist, die wir hier enthüllt haben, so sind sie da doch weniger erschreckend und der Pädagoge kann sich aus ihm mehr Gutes entnehmen.“ (Dereux 1891, 217f. – Ü.: K. GdV – Hhg. i.O.)

120 So merkt Dereux z.B. an: « Si notre étude de Herbart peut produire ou affermir chez nos lecteurs cette conviction que l'entreprise d'appliquer aux questions psychologiques et pédagogiques les procédés qui conviennent au monde de la quantité est chimérique, nous aurons, pour une bonne partie, atteint notre but. » (Dereux 1891, 218) „Falls unsere Studie zu Herbart bei unseren Lesern den Eindruck erwecken oder bestärken kann, dass es ein trügerisches Vorhaben ist, auf psychologische und pädagogische Fragen dieselben Verfahren anzuwenden, wie sie der Welt der Zahlen angemessen sind, so haben wir unser Ziel zu einem guten Teil erreicht.“ (Dereux 1891, 218 – Ü.: K. GdV)

Analyse der Allgemeinen Pädagogik (1806) nachzuvollziehen, sondern dass er sich bei seiner Kritik darauf konzentriert, anhand eines – wie er selbst zugibt – eher zufällig ausgewählten Textes (vgl. ebd., 232), der eine systematische Ergänzung behandelt und noch dazu unvollendet geblieben ist (vgl. Kehrbach 1897, IX), argumentative und systematische Schwächen Herbarts nachzuweisen, ohne diese auf einen klar umrissenen Überblick über die eigentlich zugrunde liegende wissenschaftliche Systematik rückbeziehen zu können. Dereux stellt die Erziehungslehre von Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1806) und die „psychologische[...] Pädagogik“ (Herbart 1831 [1897], 342) der Briefe nicht konsequent als Versuche zu zwei jeweils in sich geschlossenen pädagogischen Systematiken dar, obwohl es wiederholt den Anschein hat, als habe er sie durchaus als solche aufgefasst (vgl. Dereux 1891, 228). Stattdessen fokussiert er die Bezüge zwischen einer wissenschaftlichen Psychologie und der Pädagogik (vgl. Dereux 1890a, 389)¹²¹. Das Durchdringen dieser Bezüge ist für das Verstehen der pädagogischen Systematik Herbarts natürlich notwendig. Dereux scheint aber vorauszusetzen, dass eine Auseinandersetzung ausschließlich mit Herbarts psychologischer Pädagogik es ermögliche, dessen pädagogische Positionen sowie die ihnen zugrundeliegende Systematik insgesamt zu erkennen und zu verstehen und dass mithin der wissenschaftliche, argumentative und systematische Wert von Herbarts pädagogischem Werk anhand der fragmentarischen Darstellung aus den Briefen beurteilt werden kann. Letztendlich geht Dereux soweit, die Allgemeine Pädagogik (1806) und die – weitaus jüngeren – Briefe an Griepenkerl (1831) als gleichwertige Darstellungen, wenn vielleicht auch unter verschiedenen systematischen Schwerpunkten, von Herbarts Pädagogik zu behandeln. Indem er die Briefe als Synthese der Allgemeinen Pädagogik (1806) und der Psychologie als Wissenschaft (1824/1825) interpretiert (vgl. Dereux 1890a, 386), suggeriert er, dass sich die Systematiken, die Herbart in den beiden letztgenannten Texten entworfen hat, aus dem Studium der Briefe ableiten ließen oder mehr noch, dass die Briefe die Quintessenz aus Herbarts pädagogischem und psychologischem Denken fassbar machen könnten. Dieser Eindruck ergibt sich auch aus einer der Schlussfolgerungen, die Dereux aus seiner Arbeit an den Briefen zieht und die er mit einer patriotisch gefärbten Polemik gegen den Herbartianismus verbindet: « Ce sont nos maîtres de France [Montaigne, Fénelon u.a. – Anm. K. GdV], [...], ce sont eux, et non pas les pédants de son [gemeint ist Herbart – Anm. K. GdV] école, qui sont vraiment profonds. La philosophie pédagogique de Herbart, avec toutes ses prétentions, reste à la surface des choses. »¹²² (Dereux 1891, 218). Wenn Dereux den Briefen keine derartige exemplarische Funktion zugeschrieben hätte, ließe sich seine intensive Auseinandersetzung mit ihnen vor dem Hintergrund einer Bewertung der pädagogischen Theorie Herbarts auch kaum begründen. Herbart hingegen wollte sich in den Briefen, nach eigenen Angaben, am Entwurf einer „bloß psychologischen Pädagogik“ (Herbart 1831 [1897], 342) versuchen als an einer „Wissenschaft als ein zusammenhängendes Ganzes“ (ebd.). Als solche kann diese psychologische Pädagogik natürlich nicht mit seiner Erziehungslehre, wie er sie in der Allgemeinen Pädagogik (1806) dargestellt hat, gleichgesetzt werden. Auch wenn sie offensichtlich als Ergänzung zur gesamten Systematik einer Pädagogik als Wissenschaft angedacht war, so hätte sie doch bestenfalls nur

121 Obwohl Dereux sich in der Formulierung auf den allgemeinen Ausdruck « pédagogie » beschränkt, ist aufgrund seiner vorhergehenden Ausführungen anzunehmen, dass er sich dabei auf Herbarts Systematik einer Allgemeinen Pädagogik (1806) beziehen möchte.

122 „Es sind unsere französischen Meister [Montaigne, Fénelon u.a. – Anm. K. GdV], [...] sie sind es und nicht die schulmeisterlichen Pedanten seiner [gemeint ist Herbart – Anm. K. GdV] Schule, die wahre Tiefe haben. Herbarts pädagogische Philosophie bleibt in all ihrer Vermessenheit an der Oberfläche der Dinge.“ (Dereux 1891, 218 – Ü: K.GdV)

ein gleichwertiges System neben der Allgemeinen Pädagogik von 1806 bzw. ein diese ergänzendes System bilden können. Keinesfalls könnte aber diese psychologische Pädagogik, über deren Möglichkeit Herbart selbst sich noch unsicher war (vgl. ebd.), die Systematik der Allgemeinen Pädagogik (1806), geschweige denn Herbarts Erziehungslehre insgesamt zugänglich machen. Von einer Synthese, wie Dereux sie verstanden hat, kann bei den Briefen also sicher nicht gesprochen werden. Teilweise mögen unklare Begriffbestimmungen im Rahmen der Gemengelage der pädagogischen und psychologischen Diskurse, von denen Dereux sicherlich beeinflusst war, die Schwächen in der Argumentation seines Beitrages begünstigt haben. Allerdings kann man Dereux auch eine gewisse Oberflächlichkeit in der Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik und Psychologie und eine Inkonsistenz in der Darstellung anlasten. Dereux beendet seine Analyse mit einer Schlusspassage von nahezu verstörender Polemik:

« De l'oeuvre hasardeuse que nous avons analysée, il y a [...] quelque chose seulement à retenir[...] qui a sa valeur : un problème bien posé. Mais nous laisserions tout le reste. Nous laisserions cette méthode d'analyse à outrance, qui mutilé tout ce qu'elle touche, [...] cette psychologie mathématique qui n'est peut-être pas de la véritable mathématique, et qui sûrement n'est pas de la bonne psychologie ; [...] ce barbare jargon pseudo-scientifique auquel nos oreilles françaises, Dieu merci ! ne sont pas encore accoutumées, et qu'il serait malsain d'introduire chez nous. < La vraie profondeur n'est jamais pédantesque > : la vraie science non plus. »¹²³ (Ebd., 232)

Es überrascht nicht, dass Dereux' Beitrag kein gutes Licht auf Herbarts Pädagogik warf (vgl. dazu auch Dévaud 1911, 279f.). Der Herbartianer Marcel Mauxion kritisierte ihn mithin zu Recht als unvollständig und verfälschend und wies darauf hin, dass Dereux ungerechtfertigt die eigenen argumentativen Schwächen der Herbartischen Theorie anlastete (vgl. Mauxion 1901b, IIf.).

Trotz der Widersprüchlichkeit mancher einschlägiger Beiträge gewann um die Jahrhundertwende die Pädagogik Herbarts an Bekanntheit. Ihre Systematik und die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten wurden allerdings erst langsam erschlossen. Zumeist erfolgte die Rezeption bezüglich thematischer Schwerpunkte oder konzentrierte sich auf einzelne Publikationen. 1906 veröffentlichte der Schweizer Herbartianer François Guex seine Geschichte des Unterrichts und der Erziehung¹²⁴. In einem Brief an Wilhelm Rein weist er darauf hin, dass das Werk in Frankreich eine gute Aufnahme gefunden habe, so dass er hoffe, dass es dazu beitrage,

„[...] die herbartischen Ideen klarer an den Tag zu legen, als es bis jetzt in Frankreich geschehen ist. Bei der Besprechung des Buches haben die französischen Zeitungen darauf hingewiesen, dass ich ein Herbartianer bin u. dass meine Werke von diesem Standpunkte aus beurteilt werden müssen. Die Franzosen erfreuen sich aber, dass einmal ein Schweizer Pädagoge ihnen deutlich zeigte, was man unter erziehendem Unterricht verstehen muss.“ (Guex, Brief an Rein vom 05. Juni 1907; Hervorh. im Original)

Das Zitat weist darauf hin, dass man in Frankreich weiterhin sowohl Herbart wie auch dem Herbartianismus eher skeptisch gegenüberstand. Eine solche Skepsis setzt jedoch voraus, dass

123 „Von dem zufällig ausgewählten Werk, das wir analysiert haben, gibt es nur wenig Wertvolles, was man für sich zurückbehalten kann: eine gut gewählte Fragestellung. Aber auf den ganzen Rest könnte man verzichten. Man könnte auf diese Methode einer übertriebenen Zergliederung verzichten, die alles verstümmelt, was sie berührt; diese mathematische Psychologie, die keine richtige Mathematik sein kann und ganz sicher keine gute Psychologie ist; dieses barbarische, pseudowissenschaftliche Kauderwelsch, an das sich unsere französischen Ohren – Gott sei Dank! – noch nicht gewöhnt haben und das bei uns einzuführen schädlich wäre. ‚Wahrer Tiefsinn ist niemals schulmeisterlich‘: wahre Wissenschaft ebensowenig.“ (Dévaud 1890/91-1891, 232 – Ü.: K. GdV).

124 Guex: Histoire de l'instruction et de l'éducation (1906).

man mit den Theorien Herbarts und seiner Schüler inzwischen zumindest soweit vertraut war, um zu ihnen Position beziehen zu können. Der Zugang zu Herbarts Pädagogik scheint sich nach wie vor schwierig gestaltet zu haben. Gleichwohl gewinnt man durch Guex Einschätzung den Eindruck, dass namentlich am erziehenden Unterricht Interesse bestanden hat, den Guex als Terminus hervorhebt und der nach ihm offensichtlich den Kern der Herbartschen Erziehungslehre benennt.

Interessierte Leser und französische Lehramtstudenten konnten jedenfalls im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts in Frankreich bereits auf eine zufriedenstellende Auswahl an Literatur zur Herbartschen Pädagogik zurückgreifen. Guex erklärt, sein Werk sei „[...] in sämtliche Bibliotheken der Lehrer- und Lehrerinnen-Seminarien und der ‚Lycées‘ eingeführt[...]“ worden (Guex, Brief an Rein vom 05. Juni 1907). Inzwischen waren auch mehrere französischsprachige Publikationen zur Thematik verfügbar. 1894 war mit Pinloches Herbart, *Principales œuvres pédagogiques* eine interpretative Übersetzung der wichtigsten pädagogischen Werke Herbarts ins Französische erschienen, welche die Herbartsche Pädagogik systematisch übersichtlich in einem Band zusammenfassen sollte (vgl. Pinloche 1894). Auguste Pinloche hatte sich nach eigenen Angaben auf Bitte Henri Marions der Herbartübersetzung angenommen und sich dabei durch Ernst von Sallwürk fachlich beraten lassen (vgl. ebd., V). Pinloche stützte sich vor allem auf die *Allgemeine Pädagogik* (1806) und den *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835 u. 1841); er arbeitete aber auch Abschnitte aus anderen Herbartschen Originaltexten ein¹²⁵. Bei der Übersetzung hatte er sich die Freiheit der Neuordnung der Originaltexte vorbehalten. Er übertrug Ausschnitte aus den genutzten Herbartwerken wortgetreu in Französische, schuf aber eine eigene systematische Einteilung, um Herbarts Gedankengebäude für französische Leser besser nachvollziehbar zu machen (vgl. Pinloche 1894, XIIff.). Dieser Schritt erschien ihm notwendig, da er meinte bei Herbart « à nos yeux un grave défaut de composition »¹²⁶ (ebd., XIII) ausmachen zu können. Um diesen Fehler in der systematischen Gliederung beheben zu können, ordnete Pinloche nicht nur die fraglichen Werke in sich neu an, sondern verschmolz sie zu einer neuen Auslegung von Herbarts pädagogischer Systematik, was bereits aus dem Inhaltsverzeichnis des Werkes ersichtlich wird, welches die systematische Neuordnung gut nachvollziehbar macht (siehe Anlage 5 und 6). Das Buch war recht erfolgreich. Sowohl in der *Revue pédagogique* wie auch in der Lehrerzeitschrift *Journal des Instituteurs* wird es wohlwollend rezensiert. Pinloche sei es gelungen, die pädagogische Theorie Herbarts, die selbst für einen deutschen Leser aufgrund einer schwer durchschaubaren Systematik und eines sperrigen Sprachstils manchmal schwer zu durchdringen sei, aufzuschlüsseln und in gut nachvollziehbarer Form ins Französische zu übertragen und löse endlich das Problem der schwierigen Zugänglichkeit der Werke Herbarts (vgl. Marion 1894, 455; vgl. Unbekannt 1894, 222). Der Germanist und Philologe Pinloche war an pädagogischen Fragen überaus interessiert und bekannte offen seine Sympathien für Herbarts pädagogische Ideen (vgl. u.a. Dévaud 1911, 278). Er war bestrebt, diese übersichtlich, originalgetreu und gut nachvollziehbar darzustellen, zumal er Herbart als den Be-

125 Er griff außerdem auf folgende Texte zurück (bei der Wiedergabe der deutschen Titel – bis auf den ersten und letztgenannten – stütze ich mich auf die Ausgabe von Herbarts Werken von Kehrbach und Flügel; Pinloches französische Übersetzungen der Titel weichen im Wortlaut teilweise geringfügig ab): Briefe und Berichte v.a. an Herrn von Steiger (1797-1800), Zwei Vorlesungen zur Pädagogik (1802), Vorwort zu Dissens kurze Anleitung für Erzieher, die Odysee mit Knaben zu lesen (1809), Über Herrn Prediger Zippel's Aufsatz, der vorgelesen wurde in der pädagogischen Societät im Juni 1814 (1814), Pädagogische Aphorismen (posthum herausgegeben durch Hartenstein).

126 „einen in unseren Augen schwerwiegenden Fehler in der systematischen Anordnung“ (Pinloche 1894, XIII/Ü.: K. GdV)

gründer der Erziehungswissenschaft vorstellte; einer Wissenschaft, die sich in Frankreich noch nicht durchgesetzt habe (vgl. Pinloche 1894, VI). Pinloche wählte nach eigener Darstellung auch deshalb die interpretative Übersetzung und systematische Neuordnung, um stilistische und sprachliche Klippen umschiffen zu können, die nach seiner Einschätzung das Verständnis von Herbarts Pädagogik besonders für französische Leser erschwerten (vgl. ebd., VIff.). Gockler kritisierte allerdings zu Recht, dass dieser Zugang einem umfassenden Verständnis der ursprünglichen pädagogischen Systematik Herbarts eher abträglich ist (vgl. Gockler 1905, 192). Pinloche griff massiv in Struktur und Theorie des Ausgangswerkes ein (vgl. Pinloche 1894, vgl. Mauxion 1901b, III; vgl. Gockler 1905, 192f.). Er gliederte sein Buch in drei Teile: in einen ersten Teil zur *Pédagogie générale* (Allgemeine Pädagogik), in dem er unter Zuhilfenahme aller Herbartschen Originaltexte, mit denen er arbeitete, einen Überblick über Herbarts theoretische Pädagogik geben wollte, einen zweiten Teil über *Pédagogie spéciale* (besondere Pädagogik), in dem er die angewandte Pädagogik thematisiert und einen kurzen dritten Teil, in dem er unterschiedliche Auszüge verschiedenen Herbartschen Werken versammelt. Die Gliederung erinnert natürlich nicht zufällig in Teilen vor allem an Herbarts Umriss pädagogischer Vorlesungen, dem weite Passagen entnommen worden sind. Trotzdem ist es denkbar, dass die Überschrift des ersten Teils, Allgemeine Pädagogik, für französische Leser missverständlich gewesen sein kann. Wer mit Herbarts Werken nicht vertraut war, konnte annehmen, dass Pinloche sich dort mit Herbarts Allgemeiner Pädagogik von 1806 auseinandersetzt bzw. diese originalgetreu ins Französische überträgt; u.U. sind Pinloches Interpretationen von Herbarts pädagogischen Positionen aus diesem Grunde von einigen Lesern als Übersetzung von Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1806) missverstanden worden (siehe S. 98).

Die ursprüngliche Systematik der Herbartschen Erziehungslehre und somit auch deren theoretische Kernelemente, vornehmlich natürlich Herbarts Konzeption von „Erziehung durch Unterricht“ (Herbart 1806 [1887/1964], 11), sind in der Darstellung bei Pinloche (*De l'instruction* – vgl. Pinloche 1894, v.a. 108ff.) schwer zu durchdringen¹²⁷ bzw. können nicht ohne weiteres gemäß der Herbartschen Systematik erfasst werden. Pinloche ist sich bewusst, dass sein Zugang problematisch ist. Er weist darauf hin, dass er zwei wissenschaftliche Werke, die darüber hinaus mehrere Jahrzehnte trennen, zu einem künstlerischen zusammengeführt habe (vgl. Pinloche 1984, XIII), um, ohne zu sehr vom Original abzuweichen, eine neue Systematik zu schaffen, die letztendlich in besonderem Maße der von Herbart angestrebten Ordnung entsprechen sollte: « [N]ous avons cru devoir créer un plan qui n'existait pas, ou plutôt adopter le plan même indiqué, mais non toujours suivi par Herbart [...]. »¹²⁸ (ebd.) Alles in allem hat Pinloche, auch wenn er sein Buch – abgesehen vom einleitenden Vorwort – ausschließlich aus Passagen zusammengestellt hat, die er direkt von Herbart übernommen hat, weniger eine Übersetzung von Herbarts Werken, als vielmehr eine eigene, neue, auf Herbart basierende pädagogische Systematik vorgelegt. Herbart, *Principales œuvres pédagogiques* ist ein mithin französisches herbartianisches Werk. Da es durchweg in den Worten Herbarts gehalten ist, wurde es in seiner Zeit meist fälschlich als Werk wahrgenommen, das die Erziehungslehre Herbarts originär wiedergibt.

Pinloche veröffentlicht beinahe zehn Jahre später noch ein weiteres Werk, in dem er offen und wiederholt auf Herbarts Pädagogik Bezug nimmt. Im Jahre 1902 bringt er eine Studie zu Pestalozzi und dessen Einfluss auf die moderne Volkserziehung heraus: *Pestalozzi et l'éducation*

127 Gockler macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass das Verständnis bei Pinloche durch eine fehlende psychologische Basis erschwert werde (vgl. Gockler 1905, 192).

128 „Ich hielt es für notwendig eine neue Systematik zu schaffen oder vielmehr eben jene Systematik zu übernehmen, die Herbart angedeutet hat, die er aber nicht immer befolgt hat.“ (Pinloche 1984, XIII/Ü.: K. GdV)

populaire moderne. Ein Jahr früher war diese Abhandlung bereits in englischer Sprache in den USA im New Yorker Verlag Charles Scribner's Sons erschienen; Pinloche hatte sie offensichtlich ursprünglich auf Englisch verfasst und dann wahrscheinlich selbst ins Französische übertragen. In seiner Auseinandersetzung mit Pestalozzis Leben und Werk berichtet Pinloche auch über Herbarts Besuch in Pestalozzis pädagogischer Anstalt in Burgdorf und zitiert diesen mit einer längeren Passage aus *Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte* (1802) zu seinen Eindrücken über Methoden und Umgang Pestalozzis mit den Zöglingen im Unterricht (vgl. Pinloche 1902, 21ff.). Im Verlauf der Abhandlung weist Pinloche mehrfach darauf hin, dass Herbarts Pädagogik durch jene Pestalozzis inspiriert worden sei (vgl. ebd., 134, 174). Im dritten Teil des Buches beleuchtet er Pestalozzis Einfluss auf die deutsche Pädagogik und widmet sich in diesem Zusammenhang auch dem Einfluss auf Herbart. Allerdings führt er diese Bezüge kaum systematisch aus, sondern belässt es bei eher knappen Hinweisen. Er erwähnt, dass Herbarts Schrift *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* (1802) den preußischen König auf Pestalozzis Methode aufmerksam gemacht habe und jener daraufhin den Pädagogen und Wegbereiter der preußischen Bildungsreform, Friedrich Gedike, mit einer Studienreise nach Burgdorf beauftragt habe (vgl. ebd., 200). Herbart sei zudem in Deutschland einer der wichtigsten Fürsprecher der Lehre Pestalozzis gewesen und habe sich u.a. durch die Idee der unmittelbaren Erkenntnis (intuition) und den natürlichen Gang des Unterrichts zu seiner wissenschaftlichen Pädagogik inspirieren lassen (vgl. ebd., 206). Pestalozzi sei also durch Herbart zu einem der Vorreiter einer wissenschaftlichen Pädagogik geworden (vgl. ebd.). Interessant ist an dieser Stelle, dass Pinloche eindeutig betont, dass Herbart – u.a. inspiriert durch Pestalozzi – eine wissenschaftliche Pädagogik geschaffen habe, « dont personne aujourd'hui ne conteste plus l'existence et l'importance »¹²⁹ (ebd.). Dabei erklärt er, dass eben jene systematische Pädagogik, die in Deutschland als wissenschaftliche Pädagogik (*pédagogie scientifique*) bezeichnet werde, in Frankreich treffender Erziehungswissenschaft (*science de l'éducation*) genannt werde (vgl. ebd.). Schon allein durch seinen Einfluss auf Herbart habe sich Pestalozzi unsterblich gemacht; dadurch offenbare sich seine Bedeutung. Dazu zitiert Pinloche den Herbartianer Karl Mager: « Pestalozzi doit être étudié dans Herbart »¹³⁰ (Mager zit. n. ebd.).

Durch seine Herbartbezüge im Werk zu Pestalozzi würdigt Pinloche also einerseits Herbarts Leistung, eine wissenschaftliche Pädagogik begründet bzw. zur Etablierung einer Erziehungswissenschaft maßgeblich beigetragen zu haben. Andererseits kann sich aus den knappen Bezügen, die hergestellt werden, der Eindruck ergeben, als habe Herbart sich bei der Ausarbeitung seiner Pädagogik zu einem Gutteil auf Pestalozzi gestützt und deshalb komme eigentlich diesem das Verdienst zu, die Pädagogik bzw. die Lehre von der Erziehung auf eine wissenschaftliche Basis gestellt zu haben. Ob Pinloche diese Meinung vertreten hat oder diesen Eindruck erwecken wollte, lässt sich nicht belegen. Es muss berücksichtigt werden, dass die genannten Bezüge sich in einer Schrift finden, die ausdrücklich der fachlichen Bedeutung Pestalozzis gewidmet ist, Pinloche sich also offensichtlich in diesem Kontext darauf konzentriert hat, Pestalozzis Verdienste um eine moderne Pädagogik hervorzuheben.

Die interpretative Herbart-Übersetzung durch Pinloche wurde 1901 durch Marcel Mauxion aufgegriffen. Mit der Abhandlung *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (Mauxion 1901b) versuchte er, eine Ergänzung bzw. Einführung zu Pinloches interpretativer Übersetzung zu liefern, um Verdrehungen in der Systematik, Fehler in der Übertragung vom Deutschen ins Französische und Auslassungen wichtiger Textstellen, die er bei Pinloche identifi-

129 „deren Existenz und Bedeutung heute niemand mehr leugnet“ (Pinloche 1902, 206 – Ü.: K. GdV)

130 „Pestalozzi muss über Herbart studiert werden“ (Mager zit. n. ebd. – Ü.: K. GdV)

ziert, zu kompensieren und richtigzustellen (vgl. ebd., III). Im Ergebnis steht ein Werk, das sich zwar systematisch näher am Herbartschen Original orientiert (vgl. auch Gockler 1905, 393); aber auch Mauxions Beitrag ist, da er ebenfalls versucht, mehrere pädagogische Schriften Herbarts systematisch zu verbinden, « *plutôt une libre interprétation qu'une exposition proprement dite des principes de Herbart* »¹³¹ (ebd.). Es handelt sich somit ebenfalls um eine herbartianische Veröffentlichung, im Sinne einer Interpretation bzw. Fortführung der Pädagogik Herbarts. Dies ist nicht nur anhand einer eigenen Systematik ersichtlich. Beispielsweise weicht Mauxion auch in der Auseinandersetzung mit dem Interesse von Herbart ab. Anstatt, nach Herbart, das Interesse bzw. die Arten des Interesses ausgehend von den „Gemüthszuständen“ (Herbart 1806 [1887/1964], 44) Erkenntnis und Teilnahme (also Erkennen und Anteilnahme), die aus Erfahrung bzw. Umgang erwachsen (vgl. ebd., 44ff., 46) aufzugliedern (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 44), reduziert Mauxion die Darstellung auf eine Betrachtung der Unterkategorien « *intérêt empirique* » (empirisches Interesse) und « *intérêt sympathique* » (sympathetisches bzw. mitfühlendes Interesse) (Mauxion 1901b, 118), die er einer Neuordnung unterzieht: Das empirische Interesse rufe Erfahrung hervor und münde schließlich in die höhere Stufe des spekulativen Interesses, während das sympathetische Interesse spontan aus dem Umgang erwache und sich letztendlich zum sozialen Interesse erhebe. Wichtig sei es, beide Arten des Interesses beim Zögling gleichwertig zu entwickeln (vgl. ebd., 118ff.). Trotz der anderen Aufgliederung finden sich so auch bei Mauxion zweierlei Arten des Interesses; es geht auch bei ihm um Interesse der Erkenntnis einerseits und Interesse aus Anteilnahme andererseits.

Ungeachtet der genannten Abweichungen bleibt die Tatsache, dass Mauxion, im Gegensatz zu Pinloche, seine Leser von Herbarts ursprünglichem Argumentationsgang und dessen Sinnhaftigkeit überzeugen wollte. Für ein wirkliches Verständnis von Herbart erachtete er deshalb auch eine einfache Übersetzung der Herbartschen Schriften, allen voran der Allgemeinen Pädagogik (1806), als weitaus geeigneter als ein interpretatives Werk (vgl. ebd., III). Trotzdem lieferte er diese Übersetzung nicht, sondern er setzte sich im Zuge einer zusammenfassenden Analyse mit Herbarts pädagogischen Positionen auseinander, offensichtlich u.a. deshalb, um in seinen Darstellungen auf Pinloches Herbartinterpretation korrigierend eingehen zu können. Außerdem hoffte Mauxion, die Herbartsche Pädagogik für eine Anwendung im französischen Bildungs- und Erziehungswesen aufschlüsseln zu können. Dafür hielt er sich durchaus nahe an der ursprünglichen Herbartschen Systematik, die er überblicksartig wiederzugeben versucht, wenn er auch sowohl auf weitschweifige Ergänzungen als auch auf Verknappungen zurückgriff. Insgesamt formulierte er Erziehung durch Unterricht (*l'éducation par l'instruction*) als Quintessenz der Herbartschen Pädagogik¹³² (vgl. Mauxion 1901b, 187) und nimmt den Begriff in den Titel seines Beitrages auf. Ausführlich geht er auf Herbarts Metaphysik und Psychologie als Grundlagen einer Pädagogik als Wissenschaft ein (ebd., 22ff., 34ff.). In diesem Zusammenhang glaubt er feststellen zu können, dass Herbarts Psychologie in einigen Punkten der zeitgenössischen französischen Psychologie überlegen sei (vgl. 180f.). Er unterscheidet Pädagogik und Psychologie als wissenschaftliche Disziplinen und betont gleichzeitig die Bedeutung der Psychologie für die pädagogische Systematik (vgl. ebd., 34).

Mit seiner Auslegung der Herbartschen Pädagogik trat Mauxion für die Verwirklichung einer wissenschaftlich pädagogischen Forschung in Frankreich ein (vgl. ebd., II, 22ff.). Er betonte, dass

131 „eher eine freie Interpretation von Herbarts Prinzipien, als eine Darstellung im eigentlichen Sinne“ (Gockler 1905, 393 – Ü.: K. GdV)

132 Allerdings verwendet Mauxion synonym den Terminus *enseignement éducatif*, also erziehender Unterricht, der nicht von Herbart selbst stammt, sondern herbartianischen Ursprungs ist.

Herbart viele pädagogische Neuerungen der « *pédagogie de nos jours* (ebd., 176) »¹³³ bereits vorausgedacht habe (vgl. ebd.)¹³⁴. Das Buch wurde in Frankreich interessiert aufgenommen. Es erlebte 1906 eine zweite Auflage und trug wohl tatsächlich zur Verbreitung herbartianischer Positionen in Frankreich bei (vgl. Gockler 1905, 393; vgl. Dévaud, 282). Trotzdem darf die Bedeutung des Werkes für den pädagogischen Diskurs nicht überbewertet werden. In seinem Nachruf auf Mauxion von 1908 würdigt ihn Henri Schoen vor allem als bedeutenden Protagonisten der philosophischen Herbartrezeption. Mauxions pädagogische Abhandlung zu Herbart zählt zu seinem Spätwerk (vgl. Schoen 1908). Allerdings fällt sie in die Zeit seiner Professur an der Universität Poitiers, wo er seit 1898 auch zur Pädagogik Herbarts las (vgl. Gautherin 2002, 339). Jedenfalls wurde Mauxion im zeitgenössischen Diskurs als Herbartianer wahrgenommen. Henri Schoen nennt ihn den „hervorragendste[n] Vertreter der Herbartischen Philosophie und Pädagogik in Frankreich“ (Schoen 1908, 75) und zeigt, dass sich Mauxion neben seinem philosophischen Schwerpunkt auch immer wieder mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt hat. Er verweist auf die Schlusspassage von Mauxions moralphilosophischer Monographie *Essais sur les éléments et l'évolution de la moralité* (1904), die im Übrigen „auch von Herbart's Lehren durchdrungen [sei], obschon es eine viel selbstständigere Arbeit ist“ (ebd.). Mauxion schließt seine Abhandlung über das Wesen und die Evolution der Moral mit der Einschätzung, dass allein eine vernünftige Erziehung der Jugend eine gesellschaftliche Krise abwenden könne, denn und in diesem Zusammenhang beruft er sich auf Herbart, die Jugend sei die Hoffnung (vgl. Mauxion 1904, 168; vgl. Schoen 1908, 130). Auch Louis Gockler nahm Mauxion als Herbartianer wahr (Gockler 1905, 393f.). Allerdings kritisierte er, ähnlich wie im Bezug auf Pinloche, dass Mauxion nicht genug getan habe, um das Werk Herbarts einem französischen Publikum zugänglich zu machen. Auch er habe zu sehr seine eigenen Gedanken in die Darstellung einfließen lassen und so eher eine Interpretation geschaffen, als eine klare Analyse geleistet (vgl. ebd., 393). Louis Gockler unternahm daher 1905 mit *La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion* (ebd.) einen eigenen Versuch, der Herbart'schen Pädagogik und Philosophie zu mehr Bekanntheit zu verhelfen. Dabei verfolgte er zum einen das Ziel, deren theoretische Grundlagen authentisch und gut nachvollziehbar darzustellen und nutzte – nicht anders als Mauxion – zur Ausarbeitung seiner Monographie vor allem Primärliteratur. Zum anderen stellte er den Herbartianismus als wissenschaftliche Schule vor und machte mit Leben und Werk einschlägiger Herbartianer wie Barth, Dörpfeld, Rein, Stoy, Waitz, Ziller u.a. bekannt. In zwei umfangreichen zentralen Theorieteilen stellt Gockler Herbarts Pädagogik, im Zusammenhang mit seiner Psychologie und Ethik, zunächst in ihrem Aufbau und ihrer Systematik vor und unterzieht sie dann – auch in Hinblick auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis – einer kritischen Betrachtung (vgl. auch Mauxion 1905, 203). Diese Analyse wird durch eine ausführliche Herbartbiographie eingeleitet und ist um eine Darstellung des Herbartianismus als wissenschaftliche Schule und deren internationaler Bedeutung und Wirksamkeit ergänzt. Im Anhang finden sich zudem eine kommentierte Bibliographie der Herbartliteratur in Frankreich und anschauliche tabellarische Übersichten über Herbarts Systematik sowie über die wichtigsten Vertreter des Herbartianismus in Deutschland. Gockler legt sichtlich großen Wert darauf, die

133 „Pädagogik unserer Tage“ (Mauxion 1901, 176 – Ü: K. GdV) – Auf das Zitat referiert auch Schoen 1908, S.198.

134 Wahrscheinlich bezieht sich Mauxion mit « *pédagogie de nos jours* » auf die Pädagogik der III. Republik, respektive die staatliche Pädagogik der republikanischen Reformer bzw. deren Nachfolger. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass der Hinweis als Seitenhieb auf die « *nouvelle éducation* » gedacht ist. Mauxion war von Anfang an in die Netzwerke der republikanischen Bildungsreform eingebunden. Zur Zeit der Veröffentlichung seiner « *L'éducation par l'instruction* » war die « *nouvelle éducation* », die sich gegen die staatliche Erziehung abzusetzen versuchte, bereits auf dem Vormarsch.

Herbartsche Pädagogik nicht nur zugänglich zu machen, sondern auch zu zeigen, dass eine intensivere Auseinandersetzung mit ihr besonders in Frankreich sinnvoll sei. Er eröffnet das Vorwort der *Pédagogie de Herbart* mit der Behauptung, dass der Herbartianismus von allen pädagogischen Strömungen, welche das späte 19. Jahrhundert hervorgebracht habe, die wichtigste sei und weist auf ihren Einfluss « dans presque tous les pays civilisés » (Gockler 1905, VII) hin. Umso mehr bedauert er, dass – wenn auch in Frankreich ebenfalls nennenswerte einschlägige Werke erschienen seien – andere europäische Länder weitaus mehr und bedeutendere Publikationen zum Thema verzeichnen können (vgl. ebd.). Gockler stützt sich bei diesen Einschätzungen auf Erkenntnisse Compayrés und, nach eigenen Angaben, auf Wilhelm Rein¹³⁵ (vgl. ebd.). Außerdem verweist er auf eine Vorlesung zur Erziehungswissenschaft von Émile Durkheim, vom 21. April 1904. Durkheim, so Gockler, sei der Meinung, dass den Herbartschen Ideen von Seiten der französischen Pädagogen nicht die Achtung entgegengebracht werde, die sie eigentlich verdienten¹³⁶ (vgl. ebd.). Gockler geht davon aus, dass diese Zurückhaltung von einer Verunsicherung herrühre, was von Herbarts Lehre zu halten sei. Er vermutet, dass es den französischen Pädagogen schwerfalle, sich zu positionieren und richtig abzuschätzen, wie die Inhalte der Herbartschen Pädagogik für die französische Pädagogik nutzbar zu machen seien (vgl. ebd., VIII). Dieser Verunsicherung möchte er durch eine authentische Darstellung der Herbartschen Pädagogik Abhilfe schaffen. Er begründet seine Eignung für diese Aufgabe damit, dass er auch über die Lektüre der Originalwerke hinaus die Möglichkeit hatte, sich mit der pädagogischen Theorie Herbarts und seiner Schüler vertraut zu machen. Gockler hatte ein paar Jahre zuvor einige Zeit in Jena verbracht, wo er Wilhelm Reins Vorlesungen zur Pädagogik gehört und sowohl am Pädagogischen Seminar Reins als auch als Lehrer am Institut Heinrich Stoys gewirkt hatte. Dabei hatte er die pädagogischen Positionen der dort tätigen Herbartianer theoretisch und in der Anwendung aus erster Hand kennengelernt (vgl. ebd., XI; vgl. auch Mauxion 1905, 203). Er macht keinen Hehl daraus, dass ihn die pädagogischen Erfahrungen, die er währenddessen hatte sammeln können, inspiriert und beeindruckt haben und bekennt sein persönliches Interesse daran, die Pädagogik Herbarts für das französische Bildungssystem nutzbar zu machen. Einen Ansatz für diese Nutzbarmachung sieht er in den Forderungen der französischen Bildungsreformer, die Pädagogik auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Bei Herbart, so Gockler, finde sich dazu ein erster ernstzunehmender Versuch (vgl. Gockler 1905, IX), der Beachtung verdiene.

Gocklers persönliche Stellungnahme ist aus Sicht der Rezeptionsanalyse aufschlussreich. Er bekennt sich zur Lehre Herbarts, stellt all jene französischen Autoren vor, die sich seines Wissens nach ebenfalls mit der Thematik beschäftigt hätten und trifft kritische Aussagen über die Rezeptionssituation in Frankreich. Eine solch deutliche Positionierung kann insofern problematisch sein, dass sie Gocklers Objektivität bei der Darstellung der Pädagogik Herbarts fragwürdig erscheinen lassen kann. Marcel Mauxion allerdings versucht in seiner Rezension zur *Pédagogie de Herbart* von vorn herein, Gockler vom Verdacht der Parteinahme zu befreien: « [...] [L]’auteur examine avec un soin extrême [...] la doctrine [...]. Son ton général est celui d’un critique bienveillant plutôt que d’un disciple enthousiaste. Il dispense avec mesure la louange et la blâme. »¹³⁷

135 Allerdings ist die Literaturangabe Gocklers nicht eindeutig (vgl. Gockler 1905, VII). An der von ihm angegebenen Stelle im von Wilhelm Rein herausgegebenen *Encyclopädischen Handbuch der Pädagogik* findet sich kein entsprechendes Zitat.

136 « D’après la parole autorisée de M. Durkheim, il paraît certain que les idées de Herbart n’ont pas rencontré chez les pédagogues français toute l’attention qu’elles méritent. » (Gockler 1905, VII)

137 „Der Autor prüft die Doktrin mit äußerster Sorgfalt. Im Allgemeinen ist sein Tonfall eher der eines wohlwollenden Kritikers als der eines enthusiastischen Schülers [der Lehre Herbarts – Anm. K. GdV]. Er verteilt Lob und Tadel in wohlüberlegtem Maße.“ (Mauxion 1905, 203 – Ü.: K. GdV)

(Mauxion 1905, 203) Tatsächlich spart Gockler nicht mit Kritik an Herbarts pädagogischer Theorie. Er kritisiert Herbart u.a. methodisch, indem er Herbarts Anwendung der deduktiven Methode auf die Pädagogik als Wissenschaft ablehnt, denn diese Methode erachtet er als zu starr und mathematisch für eine moralische Wissenschaft, wie die Pädagogik es sein müsse¹³⁸ (vgl. Gockler 1905, 282ff., besonders 288ff.; vgl. Tittmann 1905 96f.). Sein Hauptaugenmerk liegt aber auf Herbarts Forderung, die Moralität zu dem einen Zweck der Erziehung zu erheben. Gockler bezweifelt, dass sich diese pädagogische Zielsetzung hinreichend begründen lässt; er kann Herbarts Argumentation nicht nachvollziehen und wirft ihm einen Zirkelschluss vor: Herbart begründe die Tugend durch Notwendigkeit von Tugend. Somit setze er den Zielpunkt der Argumentation bereits an deren Anfang (vgl. Gockler 1905, 292ff.; vgl. auch Mauxion 1905, 204f., vgl. Tittmann 1908, 98f.). Gockler behauptet und beruft sich dabei auf Jachmann¹³⁹, dass es Herbart nicht gelungen sei, den „einen und ganzen“ – Herbart 1804b [1887], 259) Zweck der Erziehung logisch zu begründen und nachvollziehbar zu setzen (vgl. Gockler 1905, 283ff.). Er glaubt, Widersprüchlichkeiten in der Argumentation ausmachen zu können und kritisiert, dass « dans le système pédagogique de Herbart, le but de l'éducation nous apparaît comme étant à la fois unique et multiple »¹⁴⁰ (ebd., 296). Gockler begründet diesen Kritikpunkt auch unter Verweis auf den deutschen Herbartianer Vogt, der als erster diesen Gedanken formuliert und auf das Problem aufmerksam gemacht habe, dass, wenn man von der Erkenntnis a priori ausgehe, der Zweck der Erziehung einfach sein müsse; ginge man aber von der Erfahrung aus, so sei er vielfach (vgl. ebd., 296f.). Wegen dieser Widersprüchlichkeiten, so Gockler mit Vogt, könne man mit Herbart nicht wissen, was denn nun eigentlich der Zweck der Erziehung sei; Herbart hätte demnach erkennen müssen, dass man nicht ein ganzes pädagogisches System aus der Moralität ableiten könne (vgl. ebd., 297). Gockler schlägt stattdessen unter Verweis auf Rousseau und Spencer vor, die Vereinbarkeit des Wohls des Einzelnen mit dem Gemeinwohl der Gesellschaft der Erziehung zum Ziel zu setzen (vgl. Gockler 1905, 301; vgl. auch Tittmann 1908, 98f. und Mauxion 1905, 205)¹⁴¹.

Diese Kritik berührt das Herzstück der Herbartschen Pädagogik, stellt diese insgesamt in Frage und wirkt in Hinblick auf Gocklers erklärtes Ziel, Herbarts Theorie den französischen Pädagogen schmackhaft zu machen, widersprüchlich. Mauxion merkt dazu an, dass Gockler bei seinem Bemühen um eine objektive Beurteilung der Pädagogik Herbarts teilweise zu kritisch vorgegangen sei (vgl. Mauxion 1905, 204). Er lehnt die Hauptkritikpunkte entschieden ab und versucht, die Argumente, die Gockler gegen Herbart anführt, zu widerlegen (vgl. ebd., 204f.). Er besteht darauf, dass Herbart mit der Moralität der Erziehung das einzig logisch denkbare letzte Ziel gesetzt habe. Man müsse diese Moralität allerdings weiter fassen als Kant es getan habe und, so die Interpretation Mauxions, sie nicht nur am freien Willen und der Sittlichkeit festmachen, son-

138 Ein kurzer Überblick über Gocklers Kritik bzgl. der deduktiven Methode bei Herbart findet sich bei: Tittmann 1905, 97f.

139 Der Königsberger Pädagoge, Kantschüler und Kantianer Reinhold Bernhard Jachmann (vgl. OLN 26: Orth 1974) rezensierte 1806 Herbarts Allgemeine Pädagogik kritisch (vgl. Jachmann 1811 [1887/1964]). Herbart nahm einige Jahre später, nämlich 1814, ausführlich zu der wenig wohlwollenden Rezension Stellung (vgl. Herbart 1814 [1887/1964]).

140 „im pädagogischen System Herbarts scheint uns der Zweck der Erziehung zugleich einfach und vielfach zu sein.“ (Gockler 1905, 296 – Ü: K. GdV)

141 An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch Herbart die Vereinbarkeit des Wohls des Einzelnen mit dem Gemeinwohl der Gesellschaft der Erziehung zum Ziel setzt, denn diese Forderung wohnt dem Begriff der Moralität als „eine und ganze Aufgabe der Erziehung“ (Herbart 1804b [1887], 259 – Hhg. i.O.) offensichtlich inne (vgl. ebd., vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 26ff.).

dern wie Herbart auch die Entfaltung des Intellekts und selbst « les qualités physiques » (ebd., 204) (also physische Eigenschaften) mit berücksichtigen. Auch in der Frage nach der adäquaten Methode einer wissenschaftlichen Pädagogik stimmt Mauxion nicht mit Gocklers Kritik überein, sondern er argumentiert in Herbarts Sinne für eine deduktive Methode:

« Comment cependant la pédagogie pourrait-elle être constituée comme science autrement que par l'application, c'est-à-dire par la déduction des principes et des lois de la psychologie conformément à l'idée du but à atteindre, c'est-à-dire de la moralité? Si l'expérience s'impose, c'est surtout dans la pratique, dans l'art de l'éducation, et à cet égard Herbart est bien loin d'en avoir méconnu l'importance et la nécessité. »¹⁴² (Ebd.)

Gocklers sehr kritische Analyse steht in einem Spannungsverhältnis zu seiner deutlichen Försprache für Herbarts Pädagogik, die er an den Anfang seiner Pädagogie de Herbart stellt. Nichtsdestotrotz zählt das Werk zu den besten zeitgenössischen französischen Beiträgen zur HuH-Rezeption. Gockler zeigt, dass er mit Herbarts Theorie und Systematik vertraut ist. Darüber hinaus kann er Herbarts Pädagogik von herbartianischen Zugängen unterscheiden und begeht nicht den Fehler, Herbartsche und herbartianische Begrifflichkeiten zu vermischen. Allenfalls kann man ihm eine gewisse Lässigkeit im Gebrauch der Begriffe *degrés formels* (Formalstufen) und *degrés de l'enseignement* (Unterrichtsstufen) vorwerfen. An einzelnen Stellen bezeichnet er Herbarts Unterrichtsstufen schlicht als *degrés formels* (vgl. u.a. Gockler 1905, 235f.), so dass sich der Anschein ergeben könnte, Gockler verwechsle Zillers Konzept der Formalstufen mit Herbarts Stufen des Unterrichts. Gockler macht jedoch klar, dass er die Konzepte, welche hinter den Begriffen stehen, wohl zu unterscheiden weiß (vgl. ebd., 362f.). Mit Blick auf eine Herbartrezeption durch Gabriel Compayré (1903) kritisiert er zudem, dass Compayré in seiner Auseinandersetzung mit Herbart eher die Zillersche pädagogische Systematik besprochen habe, als sich eigentlich mit Herbart auseinanderzusetzen (vgl. ebd., 394). Er ist sich also bewusst, dass Herbart und Ziller unterschiedliche Systematiken mit abweichenden Begrifflichkeiten geschaffen haben. Dabei zeigt er selbst durchaus eine Affinität für Zillers Interpretationen und Modifikationen der originalen Theorie Herbarts (vgl. ebd., 348, 352, 357ff., 363). Gockler beschäftigt sich mit unterschiedlichen herbartianischen Ansätzen und macht seine Leser mit den verschiedenen Schwerpunkten der Pädagogiken Stoys, Zillers und anderer Herbartianer vertraut (vgl. ebd., 354ff.)¹⁴³. Mit Zillers Werk und dem Denken seiner geistigen Schüler scheint Gockler besonders gut vertraut gewesen zu sein. Seine eigene Herbartkritik stützt er mehrmals auf Argumente Zillers (vgl. ebd., u.a. 85, 298, 352), obwohl er auch Elemente der Zillerschen Pädagogik, u.a. die Konzentrationsidee, kritisch betrachtet (vgl. ebd., 364). Diese systematische Vorliebe ist sicher auch Gocklers Aufenthalt in Jena geschuldet, bei dem er durch das Pädagogische Seminar und die Herbartvorlesungen Reins mit einem durch Ziller geprägten Herbartianismus intensiv in Kontakt gekommen ist.

Auch Gocklers umfangreichem Werk war nur ein mäßiger Erfolg beschieden. Dies liegt vielleicht auch an Widersprüchlichkeiten zwischen dem hohen systematischen Anspruch an das Werk und

142 „Worauf sonst, allerdings, könnte die Pädagogik als Wissenschaft aufgebaut werden, als auf die Anwendung; soll heißen, auf das Herleiten (*déduction*) von psychologischen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten entsprechend der Idee vom Ziel, das erreicht werden soll; soll heißen: entsprechend der Moralität? Wenn die Erfahrung wichtig ist, so ist sie dies vor allem in der Praxis, in der Kunst des Erziehens und was das angeht ist Herbart weit entfernt davon, deren Bedeutung und Notwendigkeit verkannt zu haben.“ (Mauxion 1905, 204 – Ü.: K. GdV)

143 Hermine Maier wirft Gockler allerdings vor, dass er „[...] in Unkenntnis die verschiedenen pädagogischen Richtungen im Herbartianismus [vermenge]“ (Maier 1940, 35).

einer etwas schwerfälligen Ausführung begründet. Eugène Dévaud weist auf einige der Schwierigkeiten hin: „[Gocklers] Studie zeugt von einer gründlichen Kenntnis des Gegenstandes und seiner Literatur und stellt eine ungeheure und gewissenhafte Arbeit dar. Unglücklicherweise wird das Nachlesen derselben sehr erschwert durch die Schwerfälligkeit des Stiles, die Verwicklung der Darstellung, die Undeutlichkeit der Erklärungen, die Häufung der Zitate und Referate.“ (Dévaud 1911, 282). Immerhin wurde es sowohl in der französischen wie auch der deutschen Fachpresse mit günstigen Kritiken bedacht. Bruno Tittmann bewertet in einer Rezension im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1908 die Pädagogie de Herbart als ein „interessantes Buch“ (Tittmann 1908, 105), „das sich den Arbeiten eines Buisson, Dereux, Pinloche und Mauxion über Pädagogische Schriftsteller unseres Vaterlandes würdig anreihet“ (ebd., 95). Anders als ein Verweis auf diese Rezension durch Hermine Maier vermuten lässt (vgl. Maier 1940, 35), geht Tittmann in neutralem Ton auf die Überlegungen und Kritikpunkte Gocklers zur Pädagogik Herbarts ein. Er vollzieht den Argumentationsgang Gocklers überblicksartig nach, ohne ihm explizit zuzustimmen oder zu widersprechen. Eine Ablehnung von Gocklers Werk durch den VfwP, wie ihn Maier (vgl. ebd.) anzudeuten scheint, kann der Rezension jedenfalls nicht entnommen werden. In Frankreich fällt die Rezension der Pädagogie durch den Beitrag Marcel Mauxions deutlich kritischer aus – allerdings zu Gunsten der Pädagogik Herbarts¹⁴⁴. Aber auch wenn Mauxion einige der Argumente Gocklers als überspitzt bewertet oder nicht in Gänze nachvollziehen kann, hebt er doch entschieden die Stärken der Pädagogie hervor und äußert die Hoffnung, dass sie zu einer weiteren Verbreitung der herbartianischen Theorien in Frankreich beitragen könne (vgl. Mauxion 1905, 203, 205). Alles in allem kommt er zu dem Schluss, dass Gocklers Werk ein Buch sei « qui mérite incontestablement d'être lu, relu, soigneusement médité par tous ceux que préoccupe à bon droit l'éducation des générations futures »¹⁴⁵ (ebd., 205).

Zwei Jahre vor dem Erscheinen von Gocklers Pädagogie, nämlich 1903 hatte sich der Philosoph und Pädagoge Gabriel Compayré ebenfalls Herbarts Pädagogik angenommen¹⁴⁶. Er wählte für seinen schmalen Band im Titel den gleichen Schwerpunkt wie Marcel Mauxion: Herbart et l'éducation par l'instruction. Trotz der Kürze seines Werkes arbeitete er das Konzept von „Erziehung durch Unterricht“ (Herbart 1806 [1887/1964], 11) gut nachvollziehbar als Grundelement der Herbartschen pädagogischen Systematik heraus. Wiewohl er Unterricht als einzige Grundlage von Erziehung formuliert [“the only foundation of the whole of education” (Compayré 1907, 46)], wird im Laufe seiner Argumentation schnell deutlich, dass er Erziehung und Unterricht als untrennbar miteinander einhergehend versteht. Es gebe, so Compayré, nunmehr nur noch eine Art der Erziehung. Man könne nicht mehr zwischen intellektueller und moralischer, also zwischen unterschiedlichen Erziehungen trennen; sondern, so wie der menschliche Geist als eine Einheit zu verstehen sei, so gebe es auch nur eine Erziehung, nämlich Erziehung durch Unterricht (vgl. ebd., 46f.). Allerdings nutzt Compayré den herbartianischen Terminus erziehender Unterricht¹⁴⁷ synonym zur Benennung von Erziehung durch Unterricht (vgl. ebd., 46). Beide Termini beschreiben

144 Auf Mauxions Kritik an Gocklers Darstellung der Herbartschen Pädagogik wurde bereits eingegangen.

145 „...“, welches es zweifellos verdient, gelesen und wiedergelesen zu werden; über das all jene nachsinnen sollten, welche die Bildung und Erziehung künftiger Generationen mit Fug und Recht beschäftigt.“ (Mauxion 1905, 205 – Übersetzung K. GdV)

146 Der Titel des französischen Originalwerkes von Gabriel Compayré aus dem Jahre 1904 lautete ebenfalls Herbart et l'éducation par l'instruction. Leider war mir das Buch nur in der englischen Übersetzung von Maria E. Findlay zugänglich. Die folgenden Betrachtungen zu Compayrés Herbartmonographie unterliegen dem Vorbehalt, dass Unklarheiten in der systematischen Darstellung in der englischsprachigen Ausgabe auch Übersetzungsfehlern geschuldet sein können. Abweichungen zum Original können also nicht ausgeschlossen werden.

147 Vgl. z.B. Ziller 1884b, v.a. 17ff.

bei ihm aber dasselbe Phänomen. Compayré setzt sich ausführlich mit Unterricht als Mittel von Erziehung und in diesem Zusammenhang mit der Rolle der Arten des Interesses auseinander (vgl. ebd.). Im Anschluss daran und in Rückbezug auf seine Überlegungen zu Unterricht und Interesse widmet er sich mit der Zucht (*culture morale*) dem zweiten unentbehrlichen Mittel von Erziehung (vgl. ebd., 82ff.). Zucht, so Compayré, die aus dem Umgang erwachse, sei für die Erziehung als noch wichtiger einzuschätzen als Unterricht, denn Erziehung durch Unterricht komme nur durch die Wirkung der Zucht zu ihrem moralischen Ende und Tugend sei schließlich durch Herbart als höchster Zweck von Erziehung definiert (vgl. ebd.). Tugend bzw. Moralität erklärt Compayré im Sinne Herbarts ausdrücklich als verschieden von Kants Forderung des kategorischen Imperativs. An Stelle einer Moralität aus Pflicht setze Herbart „the pleasant and attractive notion of the ideal, so in pedagogy he excludes constraint, and he tones down effort almost to the degree of suppressing it.“¹⁴⁸ (Ebd., 48) Das Herbartsche Prinzip der Erziehung sei also der Zauber des Wahren, des Guten und des Schönen (vgl. ebd.). Davon ausgehend wiederum erläutert Compayré die Bedeutung des Interesses als grundlegendes Element der Erziehung. Wahre Einsicht erwachse aus einem Wollen, das frei ist von Zwang. „Interest [...] is the liking one may conceive for a thing, and that causes one to take pleasure in it.“¹⁴⁹ (Ebd.) Dabei legt Compayré Wert darauf, dass Herbart, anders als die Philanthropisten, nicht darauf abzielte, Unterricht zu einem amüsanten Spiel zu machen. Vielmehr sei das Interesse Quelle und Prinzip des geistigen Lebens (vgl. ebd., 49), denn es könne einerseits aus dem Objekt selbst entspringen, welches dem Zögling zur Auseinandersetzung angeboten werde und – wenn dies der Fall ist – so komme es andererseits auch vom Zögling, dessen Gefallen an der Auseinandersetzung mit gedachtem Objekt geweckt worden sei. Compayré hatte offensichtlich den Anspruch, der Komplexität von Herbarts pädagogischer Systematik gerecht zu werden. Gockler äußerte sich allerdings eher verhalten zu Herbart et l'éducation par l'instruction (Compayré 1903). Er erklärt, Compayré habe versucht, Herbarts Pädagogik anschaulich darzustellen und populär zu machen. Er sei dabei allerdings eher von Zillers pädagogischer Systematik ausgegangen als von Herbart selbst, denn er habe sich leider vorrangig auf einen Beitrag von Ufer gestützt, der aber eher die Zillersche als die Herbartsche Pädagogik zugrundegelegt habe (vgl. Gockler 1905, 394). Dadurch hätten sich schwerwiegende Fehler in Compayrés Werk eingeschlichen (vgl. ebd.) Besonders kritisiert er allerdings, dass Compayré die Darstellung der Stufen des Unterrichts mit der Darstellung des Gang des Unterrichts vermischt habe¹⁵⁰ (vgl. Gockler 1905; 394).

148 „die ansprechende und attraktive Idee des Ideals, so dass er für die Pädagogik den Zwang ausschließt und die Mühsal auf den geringstmöglichen Grad reduziert.“ (Compayré 1907, 48 – Ü.: K. GdV)

149 „Interesse ist das Gefallen, das man an einer Sache finden kann und das bewirkt, dass man an ihr [oder an der Beschäftigung mit ihr – K. GdV] Freude hat.“ (Compayré 1907, 48 – Ü.: K. GdV)

150 Wörtlich formuliert Gockler diese Kritik folgendermaßen: « [Compayré] confond la marche de l'enseignement avec les degrés formels [...] ». Hier ergeben sich zwei etwas knifflige Übersetzungsprobleme. Das von Gockler verwendete Verb *confondre* wird allgemein vor allem als verwechseln bzw. durcheinanderbringen übersetzt. Wenn man diese Übersetzung anwendet, ergibt sich jedoch der Eindruck, dass Compayré unter der Bezeichnung der Stufen des Unterrichts das theoretische Element beschreibt, das Herbart als Gang des Unterrichts bezeichnet (et vice versa). Darüber hinaus benutzt Gockler für die Stufen des Unterrichts die Bezeichnung *degrés formels*, was wörtlich als Formalstufen übersetzt werden müsste. Kurz und gut: Eine schlicht wörtliche Übersetzung der Gocklerschen Kritik an Compayré würde suggerieren, Compayré verwechsle die Zillerschen Formalstufen mit Herbarts Konzeption des Gang des Unterrichts. Eine solche Verwechslung wäre erstaunlich und tatsächlich doppelt fehlerhaft, denn es würden nicht nur zwei Varianten zweier unterschiedlicher Autoren eines theoretischen Phänomens durcheinandergebracht, sondern es würden zwei völlig verschiedene systematische Elemente zweier unterschiedlicher Autoren verwechselt. Liest man allerdings bei Compayré nach, offenbart sich, dass die wörtliche Übersetzung hier nicht angewandt werden kann. Gockler hat seine Kritik etwas ungeschickt formuliert. Erstens stellt Compayré zweifelsfrei unter der von ihm verwendeten Bezeichnung *stages* (bzw. *steps* bzw. *moments*) of education (wörtlich jeweils: Stufen des Unterrichts) die

Eine solche Vermischung ist auch tatsächlich auszumachen. Sie erschwert das Verständnis von Herbarts Systematik. Es ist aber fraglich, ob diese Vermischung darauf zurückzuführen ist, dass Compayré Herbart falsch verstanden hätte. Compayré hatte den Anspruch, in einem Werk von übersichtlichem Umfang einen gestrafften Überblick über Herbarts Leben und Werk sowie über seine pädagogischen Positionen zu bieten. Wahrscheinlich aus diesem Grund hielt er sich in der gerafften Darstellung nicht immer an Herbarts ursprüngliche systematische Ordnung. Zudem ist der Text in der Formulierung größtenteils populärwissenschaftlich und emotional gehalten. Compayré wollte offensichtlich Sympathie für Herbart als historische Persönlichkeit und Interesse für seine Pädagogik wecken. Herbarts Sprache und Systematik schätzte auch er, wie die meisten französischen Autoren, als dunkel und trocken ein; auch deshalb versuchte er vermutlich, den Zugang zu erleichtern. Dabei ist ihm durchaus auch in der Raffung in wesentlichen Punkten eine nachvollziehbare Darstellung der Herbartschen ursprünglichen Systematik gelungen. So stellt er z.B. auch in der eingewobenen Illustration des Gang des Unterrichts Darstellung, Synthese und Analyse und somit den Gang des Unterrichts selbst, als Methode¹⁵¹ dar (vgl. Compayré 1907, 63f.). Allerdings erschließen sich andere Elemente der Herbartschen Systematik bei Compayré nicht ohne Weiteres. Widersprüchlich wirkt bei ihm z.B. die Darstellung der Beziehung von Erfahrung und Umgang zum Unterricht. Herbart fasst „Unterricht [...] als Ergänzung von Erfahrung und Umgang“ (Herbart 1806 [1887/1964], 46). Erfahrung und Umgang können im Rahmen von Unterricht, im Sinne der Erziehung, geschehen, sind aber nicht notwendig an Unterricht gebunden. Außerhalb des Unterrichts entziehen sie sich der Erziehung (vgl. ebd., 46ff.). Bei Compayré ergibt sich allerdings der Eindruck, Herbart fasse Unterricht als Bedingung von Erfahrung und Umgang; als würde der Unterricht erst zu Erfahrung und Umgang befähigen:

“There are [...] two fundamental sources of interest: first, the feeling of questioning attention, provoked by experience (*Erfahrung*), by the study of nature and by the search for knowledge; and also interest springing out of social life, the presence of human beings and communication with them (*Umgang*). Hence education, or instruction, must have a double aim: to give knowledge of things, and love of humanity.”¹⁵² (Compayré 1907, 49)

Herbartschen Stufen des Unterrichts Klarheit, Assoziation, System und Methode vor (vgl. Compayré 1907, 63ff.). Die Zillersche Aufgliederung der Formalstufen nach Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode (vgl. z.B. Ziller 1884a, § 23, S. 259ff. und § 24, S. 300ff.) findet sich in seiner Darstellung nicht. Das Problem liegt hier also im laxen Umgang Gocklers mit den Bezeichnungen Formalstufen und Stufen des Unterrichts, die er synonym verwendet (s.o.). Zweitens lässt sich bei Compayré feststellen, dass er die Darstellung der Stufen des Unterrichts etwas unglücklich mit der Darstellung des Gang des Unterrichts vermischt (vgl. Compayré 1907, 64ff.). Hier stellt er zweifelsfrei auch falsche Bezüge her bzw. trifft durch diese Vermischung nicht die Wiedergabe der Herbartschen Systematik. Allerdings zeigt Compayré, dass er Bezüge zwischen zwei unterschiedlichen systematischen Elementen herstellt. Von verwechseln kann hier also nicht gesprochen werden. Ich setze voraus, dass Gockler sich dessen bewusst war und habe mich deshalb dafür entschieden, *confondre* als *vermischen* ins Deutsche zu übertragen. Die Bezeichnung *degrés* *formels* habe ich aus genannten Gründen für das bessere Verständnis im Text als Stufen des Unterrichts übersetzt.

151 “[I]f there are four moments or periods in instruction, there are three modes, or three methods, to be used, more or less, during each of the four moments of instruction; viz., descriptive method, analytic method, and finally, synthetic method.” (Compayré 1907, 63f.) – „So wie es vier Momente oder Abschnitte des Unterrichts gibt, so gibt es drei Verfahren oder drei Methoden, die mehr oder weniger in jedem Unterrichtsabschnitt angewandt werden sollen: nämlich die darstellende Methode, die analytische Methode und schließlich die synthetische Methode.“ (Compayré 1907, 63f. – Ü.: K. GdV)

152 „Es gibt zwei grundlegende Quellen des Interesses: erstens, das Gefühl fragender Aufmerksamkeit, hervorgerufen durch Erfahrung (*Erfahrung*), durch die Beobachtung der Natur, durch die Suche nach Erkenntnis; und dann ist da auch das Interesse, das aus dem Leben in der Gesellschaft entspringt, aus der Anwesenheit von Menschen und der Kommunikation mit ihnen (*Umgang*). Also müssen Erziehung oder Unterricht, sich ein zweifaches Ziel setzen: Sachwissen zu vermitteln und Menschenliebe.“ (Compayré 1907, 49 – Ü.: K. GdV)

Compayrés Erläuterung zum Verhältnis von Unterricht zu Erfahrung und Umgang ist missverständlich und offenbart einen allzu laxen Umgang mit Begrifflichkeiten. Die Erläuterung ist erstens zu knapp gehalten und recht unglücklich mit der Behandlung des Interesses verwoben. Darüber hinaus enthält das Zitat einige merkwürdige Aspekte: Herbart definiert kein „Gefühl fragender Aufmerksamkeit“ als eine Quelle des Interesses bzw. der Erkenntnis¹⁵³. Compayré erweckt aber den Eindruck, als diene Erfahrung nur dazu, ein solches Gefühl hervorzurufen. Vor allem aber ergibt sich hier der Anschein, als seien die Ziele von Erziehung durch Unterricht (nur) die Vermittlung von Sachwissen und Menschenliebe. Einer solchen Darstellung hätte Herbart wohl nicht zugestimmt, denn sie präsentiert Unterricht als eine Gemengelage von Faktenvermittlung und Gefühligkeit. Sie steht in Kontrast zu Compayrés übriger Auseinandersetzung mit Erziehung durch Unterricht. Zudem war er sich, wie gezeigt werden konnte, eigentlich bewusst, dass Tugend nach Herbart das höchste Ziel der Erziehung darstellt. Möglicherweise sind die Ausführungen zu Erfahrung und Umgang in der Formulierung ungeschickt.

Alles in allem aber stellt das populärwissenschaftliche Werk Compayrés einen ernstzunehmenden und gut lesbaren Beitrag zur französischen HuH-Rezeption dar¹⁵⁴. Compayré wusste die Herbartschen Positionen grundsätzlich von den Ansätzen der Herbartianer zu scheiden (vgl. ebd., 115ff.). Einschlägige deutsche Herbartianer, allen voran Stoy und Ziller, stellt er in ihrem Werk auf eine differenzierte Weise vor, wodurch es ihm gelingt, ein kritisches, objektives und durchaus anerkennendes Bild vom Herbartianismus als einer konstruktiven wissenschaftlichen Schule zu zeichnen, deren unterschiedliche Vertreter verschiedene theoretoische Ansätze verfolgten. Ähnlich wie Gockler kurz nach ihm, gibt Compayré einen kurzen Überblick nicht nur über die deutsche und internationale, sondern auch über die französische HuH-Rezeption¹⁵⁵. Letztere schätzt er als sehr spärlich ein; er belegt sie anhand von vier Autoren, wobei er allerdings Roehrich (1884) nicht erwähnt¹⁵⁶ (vgl. ebd., 130f.). Außerdem weist er auf die Möglichkeit einer verdeckten Rezeption durch die Philosophen Paulhan und Fouillée hin (ebd.). Alles in allem jedenfalls, konnte Compayrés Monographie zu Herbart wahrscheinlich, auch wenn Gocklers kritische Rezension das nicht vermuten lässt, zu einem besseren Verständnis der Herbartschen Pädagogik in Frankreich beitragen.

153 Auch wenn man den Begriff des „feeling“, also des „Gefühls“ als Empfindung im Sinne von Teilnahme übersetzen würde, trifft dies nicht Herbarts Ausgliederung des Interesses, denn das würde bedeuten, dass Compayré davon ausginge, dass Teilnahme zur Erkenntnis führte. Da Herbart davon ausging, dass „der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang“ (Herbart 1806 [1887/1964], 46) komme, würde eine solche Darstellung den Zugang zu seiner pädagogischen Systematik zumindest erheblich erschweren.

154 Karl Sigismund Just ist in seiner Rezension von Compayrés *Herbart et l'éducation par l'instruction* voll des Lobes: „[E]s ist dem Verfasser in vorzüglicher Weise gelungen, seine Landsleute mit Herbart bekannt zu machen. Er beherrscht den umfangreichen und schwierigen Stoff mit vollständiger Sicherheit, er versteht es, überall die Hauptpunkte hervorzuheben, dazu ist seine Darstellung lichtvoll und anziehend, so dass man seinen Ausführungen mit Vergnügen folgt.“ (Just 1904b, 31) Offensichtlich hat Just an Compayrés gut eingänglichem Sprachstil Vergnügen gefunden. Die Raffung der Darstellung empfindet er nicht als dem Verständnis hinterlich. Man kann davon ausgehen, dass Just mit Herbarts Originalwerk hinreichend vertraut war, so dass es ihm aufgrund seines systematischen Vorwissens leicht gefallen ist, die Zusammenhänge zwischen Compayrés Ausführungen herzustellen, der andere systematische Schwerpunkte setzte als Herbart im Original.

155 Die Formulierungen Compayrés ähneln dabei teilweise denen Gocklers. Wahrscheinlich hat Gockler sich in seiner Übersicht zur französischen HuH-Rezeption, die allerdings viel ausführlicher ist, in einzelnen Teilen auf Compayré gestützt, ohne diese Referenzen zu kennzeichnen.

156 Er erwähnt Dereux 1890/91, Auerbach 1887, Pinloche 1894 und Mauxion 1901.

Gabriel Compayré selbst hatte sich nach dieser ausführlicheren Auseinandersetzung mit Herbart das Interesse an dessen Pädagogik erhalten. Einige Jahre nach der Veröffentlichung seiner Herbartmonographie, nämlich im Jahre 1908, publizierte er ein Studienbuch zur intellektuellen und moralischen Erziehung, das sich nach seiner eigenen Darstellung ausdrücklich an die französischen Volksschullehrer und Lehramtskandidaten wandte (vgl. Compayré 1912[2], III). Compayré betont, dass er seine *L'éducation intellectuelle et morale* (1908), die 1912 in zweiter Auflage erschien, nach schulgesetzlichen Vorgaben und entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Inhalte der Lehrerbildung [« enseignement des Applications de la psychologie et de la morale à l'éducation » (ebd. – Hrvhg i.O.)] gestaltet habe (vgl. ebd.). In diesem erziehungswissenschaftlichen Lehrerhandbuch geht Compayré mehrmals auf Herbarts Pädagogik ein. Bereits im Vorwort weist er, beinahe etwas entschuldigend, darauf hin, dass er sich bei seinen Ausführungen auch auf ausländische Psychologen gestützt habe, vornehmlich auf solche, « qui ont pensé que leur science psychologique serait vaine, si elle ne contribuait pas au progrès de l'éducation »¹⁵⁷ (ebd., VII). Zu diesen gehöre auch der Deutsche Herbart, der es, auch wenn sein Werk schon hundert Jahre alt sei, in Frankreich noch immer kaum zu Bekanntheit gebracht habe, obwohl seine Schüler in Deutschland und in den USA zahlreich seien (vgl. ebd., VII f.). Compayré ordnet sein Buch in zwei Hauptteile: einen ersten Teil über die intellektuelle Erziehung und einen zweiten Teil über die moralische Erziehung. Beide Teile gliedert er in Kapitel und unterteilt diese wiederum in thematische Abschnitte. In beiden Teilen nimmt er mehrfach auf Herbart Bezug.

Die meisten dieser Bezüge sind aber eher knapp und systematisch wenig elaboriert. Eine erste solche inhaltliche Referenz findet sich im Kapitel 3 des ersten Teils. Compayré behauptet, ohne Herbarts Position weiter auszuführen, Herbart verstehe, ähnlich wie Condillac (vgl. ebd., 35), den Geist als eine bloße Ansammlung von Ideen, als eine Entität, die allein durch die Erfahrung geformt werde (vgl. ebd.). Kurzreferenzen finden sich auch im zweiten Teil des Buches. Zur Frage des Zusammenhanges zwischen Moralität und Wissenschaft merkt Compayré an, Sokrates verstehe das Unterrichten, das Hinführen des Zöglings zu Wissenschaft und vernünftigen Bewusstsein als das Mittel, Moralität bzw. Tugend zu bilden. Dazu hält er schlicht fest: « C'était aussi l'avis de Herbart »¹⁵⁸ (ebd., 231). Im dritten Kapitel des zweiten Buches beruft sich Compayré u.a. auf Herbart, als er die Notwendigkeit einer staatlichen schulischen Erziehung begründet (vgl. ebd., 261). Erstes Mittel der Zucht sei es, das Kind einer regelmäßigen und strengen Ordnung zu unterwerfen, um hemmend auf dessen Hang zur Ablenkung und zum Nichtstun einzuwirken (vgl. ebd., 261). Eine genaue Quellenangabe für dieses indirekte Zitat liefert Compayré nicht; die Darstellung erinnert allerdings deutlich an Herbarts Konzeption der Regierung als Vorstufe der „eigentliche[n] Erziehung“ (Herbart 1806 [1887/1964], 25). Leider fehlt auch die Angabe zu einem direkten Herbartzitat, das Compayré im sechsten Kapitel des zweiten Buches anbringt: « Qu'on regarde les enfants, surtout dans les premières années, alors que la domination d'un égoïsme caractérisé n'a pu encore s'organiser en eux. C'est l'âge où ils ne savent aucunement dissimuler. »¹⁵⁹ (Herbart, zit. n. Compayré 1912[2], 311 f.). Dieses Zitat findet sich bei Herbart in solcher Form nicht. Nicht ganz authentisch ist auch ein weiteres Herbartzitat, das Compayré im achten Kapitel des zweiten Buches anführt. In einem Abschnitt, in dem Compayré das Zusam-

157 „die geglaubt haben, dass ihre wissenschaftliche Psychologie vergeblich sei, wenn sie nicht zum Fortschritt der Erziehung beitrage“ (Compayré 1912[2], VII/Ü.: K. GdV)

158 „Das war auch die Ansicht Herbarts“ (Compayré 1912[2], 231 – Ü.: K. GdV)

159 „Wenn man sich die Kinder betrachtet, besonders während der ersten Jahre, so hat sich in ihnen noch nicht die Herrschaft eines in den Charakter übergegangenen Egoismus bilden können. Das ist das Alter, in dem sie in keins-ter Weise zu täuschen wissen. (Herbart, zit. n. Compayré 1912[2], 311 f. – Ü.: K. GdV)“

menspiel von Charakter und Leibesübungen problematisiert, zitiert er Herbart wie folgt: « Les natures faibles et malades se sentent dépendantes; les natures robustes seules osent vouloir. »¹⁶⁰ (Herbart, zit. n. Compayré 1912[2], 338) Ein entsprechendes Zitat findet sich im deutschen Original der Allgemeinen Pädagogik 1806¹⁶¹. Allerdings fährt Compayré fort: « Et c'est pour cette raison, qu'il [Herbart – Anm.: K. GdV] a cru pouvoir ajouter: < L'homme a généralement plus de caractère que la femme: précisément parce qu'il lui est supérieur pour la force physique. > »¹⁶² (Compayré 1912[2], 338) Diese Ergänzung findet sich im Original allerdings nicht. Vielmehr beendet Herbart den Gedanken in der Allgemeinen Pädagogik, ohne auf Unterschiede zwischen Mann und Frau einzugehen: „Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit – ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Principien fehlen.“ (Herbart 1806 [1887/1964], 103). Bei Compayré ergibt sich zumindest der Eindruck, als würden die beiden durch ihn zitierten Stellen als zusammenhängendes Zitat in ein und demselben Kontext zu finden sein. Dies ist offensichtlich nicht der Fall.

Compayré muss sich den Vorwurf gefallen lassen, die von ihm verwendeten Zitate nicht sorgfältig nachgewiesen zu haben, was im zeitgenössischen Diskurs u.U. noch akzeptabel war und auf die Authentizität der Zitate nicht genug Wert zu haben. Möglich ist, dass Compayré stellenweise aus dem Gedächtnis oder nach Sekundärquellen, zitiert hat. Nicht auszuschließen ist allerdings auch, dass es sich um ein sprachliches Problem handelt; dass Compayré also Herbart im Original gelesen, aber – u.U. aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten – teilweise falsch verstanden hat. Dieser Gedanke erscheint zumindest nicht abwegig, z.B. wenn man eine Fundstelle aus dem fünften Kapitel des ersten Buches über die Kunst des Unterrichtens ins Auge fasst. An dieser Stelle geht Compayré auf die didaktische Notwendigkeit einer Methodenvielfalt im Unterricht ein und merkt an, dass Herbart den Fehler begangen habe, zu versuchen, jeglichen Unterricht in eine Schablone zu pressen:

« Herbart s'est [...] trompé, quand il a essayé de régler sur un patron invariable l'ordre et la marche des exercices scolaires. D'après lui il y aurait trois moyens, toujours les mêmes, qui sont la < description >, l' < analyse > et la < synthèse >, et qu'il faudrait employer successivement dans toutes les périodes d'enseignement, comme dans tous les sujets d'étude. »¹⁶³ (Compayré 1912[2], 79)

Diese Kritik scheint sich aber vor allem daraus zu ergeben, dass Compayré Herbarts Systematik zu schablonenhaft verstanden hat. Er verzichtet auch bei diesem Bezug zu Herbart auf eine genaue Quellenangabe. Allerdings ist es offensichtlich, auch ohne genau zu wissen, auf welche Textpassagen Compayré sich möglicherweise beziehen möchte, dass er hier den Herbartschen Gang des Unterrichts (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 58ff.), also die durch Herbart herausge-

160 „Schwache und kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; nur die robusten Naturen wagen es, zu wollen.“ (Herbart, zit. n. Compayré 1912[2], 338 – Ü.: K. GdV) Die leichten Abweichungen im Wortlaut der Rückübersetzung zum Herbartschen Originalzitat können der Übersetzung geschuldet sein und weisen nicht auf mangelnde Sorgfalt in der Zitierung hin. U.U. transportierte eine ausführlichere, leicht freie Übersetzung den Sinn des Originalzitats treffender ins Französische.

161 „Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu WOLLEN.“ (Herbart 1806 [1887/1964], 103)

162 „Und aus diesem Grund hat er [Herbart – Anm.: K. GdV] geglaubt, hinzufügen zu können: „Der Mann hat im Allgemeinen mehr Charakter als die Frau: genau deshalb, weil er ihr an körperlicher Kraft überlegen ist.““ (Compayré 1912[2], 338 – Ü.: K. GdV)

163 „Herbart hat sich geirrt, als er versucht hat, den Aufbau und den Gang der schulischen Übungen nach einer unabänderlichen Schablone zu regeln. Nach ihm gäbe es drei immergleiche Mittel, die da wären die „Darstellung“, die „Analyse“ und die „Synthese“ und die in stufenhafter Folge auf alle Unterrichtseinheiten, in allen Fächern angewandt werden müssten.“ (Compayré 1912[2], 79 – Ü.: K. GdV)

arbeiteten möglichen Formen des Unterricht (vgl. Coriand 2013, 25f.), mit den Herbartischen Stufen des Unterrichts (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 51ff.) kombiniert. Tatsächlich stellt Herbart die mannigfaltige Verknüpfung der Stufen des Unterrichts mit dem Gang des Unterrichts in den Unterrichtsfächern in Form einer kombinatorischen Tabelle dar (vgl. ebd., 68ff.). Diese Kombinatorik scheint Compayré allerdings als feste bzw. starre Unterrichtsschablone missverstanden zu haben. Er scheint die logische Abfolge des methodischen Gangs des Unterrichts ebenfalls als eine Art von Unterrichtsstufen misszuverstehen, die in jeder Unterrichtseinheit notwendig in unabänderlicher Folge immer wieder angewandt werden müssten. Das lässt an den Vorwurf Gocklers denken, dass Compayré die Herbartischen Stufen des Unterrichts und den Gang des Unterrichts nicht recht auseinanderzuhalten wusste (vgl. Gockler 1905; 394). Compayré scheint also sowohl die Stufen des Unterrichts wie auch den Gang des Unterrichts im Sinne eines festen Ablaufschemas aufzufassen. Wo Herbart die Vielfalt der Gestaltung von Unterricht illustrieren möchte, glaubt Compayré ein Rezept für die Durchführung von Unterricht ausmachen zu können. Seine Kritik, die vor allem die angebliche Schablonenhaftigkeit von Herbarts didaktischem Entwurf berührt, greift demnach nicht. Dies gilt insbesondere auch, wenn man sich vor Augen führt, dass Herbart, obwohl er den synthetischen Gang des Unterrichts als die einzige Form des Unterrichts ansieht, die „es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen“ (Herbart 1806 [1887/1964], 61), er doch jeder Unterrichtsform, abhängig vom Gegenstand des Unterrichtens und vom Alter der Kinder, ihre Berechtigung und ihren Nutzen zuspricht, so dass im Zusammenhang mit den durch Compayré angeführten Begriffen keinesfalls von einer Schablone die Rede sein kann, die in allen Unterrichtseinheiten in allen Fächern angewandt werden müsse.

Abgesehen von den genannten Kurzbezügen und eher isolierten Zitaten, finden sich auch drei ausführlichere Herbartreferenzen in Compayrés erziehungswissenschaftlichem Handbuch. Im ersten Buch des Werkes widmet er zum einen dem Herbartschen Begriff der Anschauung (*intuition*), zum anderem dem des Interesse (*intérêt*) einige jeweils eigene Abschnitte. Dabei fällt besonders die Auseinandersetzung mit Herbarts Interessebegriff ausführlich aus. Die Darstellung von Begrifflichkeit und Bedeutung des Interesses für Gang und Gestaltung des Unterrichts, stützt Compayré im zehnten Kapitel des ersten Buches wesentlich auf Herbart, den er « *le pédagogue de l'intérêt* » (Compayré 1912[2], 133), also den Pädagogen des Interesses nennt (vgl. ebd., 133ff.). Compayré grenzt hier Herbarts Auffassung des Interesses klar von möglichen Interpretationen ab, Interesse im Unterricht als Zerstreuung der Schüler (*miss-*) zu verstehen (vgl. ebd., 133f.) und arbeitet drei Arten des Interesses (empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse) heraus, die er auch als Formen oder Quellen des Interesses bezeichnet (vgl. ebd., 133), die aber nicht den Stufen des Interesses nach Herbart entsprechen¹⁶⁴ (vgl. ebd., 134f.). Compayré unterscheidet dabei noch zwischen indirektem Interesse und direktem Interesse, wobei nur letzteres wirklich aus der Anschauung der Dinge hervorgehe, während ersteres eher der Furcht vor Strafe oder der Hoffnung auf Belohnung entspringe; eine Unterscheidung, die an die moderne Differenzierung von intrinsischer und extrinsischer Motivation erinnert (vgl. ebd., 135f.). Herbart hatte eine ähnliche sinnverwandte, wenn auch nicht deckungsgleiche Unterscheidung getroffen, nämlich eine Unterscheidung nach egoistischem und geduldigem Interesse (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 42f.), gleichbedeutend mit der Unterscheidung zwischen Begehren und vielseitigem Interesse (vgl. ebd.). Herbartianische Pädagogen wie Karl Volkmar Stoy oder Tuiskon Ziller arbeiteten später mit einer

¹⁶⁴ Herbart hatte neben den Interessen der Erkenntnis, die er durchaus aus spekulatives, empirisches und ästhetisches Interesse bezeichnet hat (nämlich Empirie, Spekulation und Geschmack – vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 44f., 68ff.), auch die Interessen der Teilnahme formuliert (Teilnahme an Menschen, für die Gesellschaft, Religion – vgl. ebd.).

Unterscheidung nach mittelbarem und unmittelbarem Interesse, die terminologisch und sinnhaft noch deutlicher an Compayrés Unterscheidung nach direktem und indirektem Interesse erinnern (vgl. u.a. Ziller 1884b, § 14, 357ff.)¹⁶⁵. Ob Compayré diese Terminologie und Unterscheidung ursprünglich Herbart oder einem Herbartianer zuschreibt, lässt sich seiner Darstellung allerdings nicht ganz zweifelsfrei entnehmen. Er spricht davon, dass sich die Unterscheidung in direktes und indirektes Interesse aufdränge (*impose*) (vgl. Compayré 1912[2], 135), was suggeriert, dass Compayré diese Unterscheidung selbst vorgenommen haben könnte. Jedenfalls hält er fest, die Originalität und Klugheit von Herbarts pädagogischem Denken zeige sich gerade in seiner Erkenntnis bzw. seiner Forderung, dass der Lehrer vornehmlich dieses direkte Interesse anstreben und fördern müsse (vgl. ebd., 136), also das Interesse, was aus der Beschäftigung mit den Gegenständen selbst erwachse. Hier deutet sich wieder an, dass sich Compayrés Begriff des direkten Interesses durchaus auf Herbarts geduldiges Interesse beziehen lässt.

Im siebten Kapitel des ersten Buches widmet sich Compayré in einigen Passagen der Bedeutung der Anschauung (*intuition*) im Unterricht nach Pestalozzi und Herbart (vgl. ebd., 94f.). Anschauung meint dabei in diesem Kontext nach Compayré, Unterrichtsgegenstände sinnlich erfahrbar zu machen. Er bezeichnet Herbart, ebenso wie Pestalozzi, als einen Apostel der Anschauung (« *apôtre de l'intuition* » – ebd.) und erklärt, dass Herbart die Anschauung als « *prélude nécessaire de toute étude* »¹⁶⁶ (ebd., 94) verstanden habe. Leider verzichtet Compayré auch hier auf einen genauen Nachweis. Er meint, dass die Anschauung nach Herbart dem Schüler einen breiten, lebendigen, sinnlichen Zugang zum Unterrichtsgegenstand biete (vgl. ebd.). Diese Darstellung erinnert durchaus an Herbart, nach dem Anschauung zuerst einmal aus Erfahrung und Umgang hervorgeht; sie regt die Wahrnehmung und das Denken in vielfältiger Weise frei und zwanglos an (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 46f.). Herbart stellt nun die Frage: „Diese Fülle und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen!“ (Ebd., 47) Und er beantwortet die Frage damit, dass „Unterricht [...] Ergänzung von Erfahrung und Umgang“ (ebd., 46) sein müsse: „Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein eben so reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang[.]“ (Ebd., 50) Unterricht sollte die erste eher zufällige, den Umständen geschuldete Anschauung des Kindes, die aus seinen Erfahrungen und seinen sozialen Kontakten entsteht, fortsetzen und mehr noch geordnet und nach geeigneten Themen ergänzen. Compayré greift diesen Gedanken auf; er vertieft ihn allerdings nicht. Er unterscheidet terminologisch zwischen einer eher ungeordneten freien Anschauung (« *intuition libre* » – Compayré 1912[2], 94) während der ersten Lebensjahre eines Kindes und einer schulischen Anschauung (« *intuition scolaire* » – ebd.), die der Lehrer unter Zuhilfenahme verschiedenster Formen der Veranschaulichung¹⁶⁷ auf die freie Anschauung aufbauend folgen lassen müsse (vgl. ebd., 94f.). Diese Begrifflichkeiten erinnern in der Darstellung an Herbarts Unterscheidung zwischen Anschauung und gebildeter Anschauung (vgl. Herbart 1804a [1887], 158f.) Compayré erklärt, diese schulische Anschauung bereite rechtzeitig auf das spätere abstrakte Denken vor (vgl. Compayré 1912[2], 95). An dieser Stelle widmet sich Compayré nun « [1]a gradation dans les intuitions » (Ebd.), also den Stufen der Anschauung, die er als ein Konzept vorstellt, dass Pestalozzi entworfen und Herbart

165 Auch Georg Kerschensteiner, der ebenfalls von Herbarts Pädagogik beeinflusst war, hat in eben diesem Sinne zwischen mittelbarem und unmittelbarem Interesse unterschieden (vgl. Kerschensteiner 1926).

166 „notwendiges Vorspiel allen Lernens“ (Compayré 1912[2], 94 – Ü.: K. GdV)

167 Compayré nennt unter anderem das Betrachten von Portraits bedeutender Persönlichkeiten, Ausflüge in Museen und zu Ruinen alter Schlösser, das Lesen alter Werke oder Gedichte, das Durchführen einfacher naturwissenschaftlicher Experimente oder das Sammeln von Insekten (vgl. Compayré 1912[2], 94f.).

weiterentwickelt habe (vgl. ebd.). Der Terminus Stufen der Anschauung erinnert dabei eher an Pestalozzi, als an Herbart, der – durchaus von Pestalozzi inspiriert – die Stufen des Interesses bzw. des Unterrichts entworfen hat. Verwirrend wirkt an dieser Stelle, dass Compayré die Stufen der Anschauung auch synonym als *concentration* bezeichnet (vgl. ebd., 96). Der Begriff der Konzentration bzw. das Konzept der Konzentrationsidee bezeichnet allerdings ein abweichendes Konzept, dass zudem nicht als Herbartsch gelten kann, sondern von herbartianischen Pädagogen vertreten wurde, die v.a. den Zillerschen Positionen folgten (vgl. u.a. Ziller 1884, 158). Compayré begründet diese Gleichsetzung nicht. Es ergibt sich jedenfalls der Eindruck, als habe er an dieser Stelle herbartianische pädagogische Positionen mit Ideen und Konzepten von Pestalozzi und Herbart vermischt.

Eine letzte ausführlichere Bezugnahme auf Herbart findet sich im zwölften Kapitel des zweiten Buches über die Strafen, wo Compayré Herbarts Ansichten über die Praxis des Strafens in der Schule ebenfalls einen Abschnitt widmet (vgl. Compayré 1912[2], 403f.). Herbart unterscheidet die Strafen, die unter die Ordnung der Regierung fallen, von solchen, « qui conviennent encore et sont tout au moins acceptable, même quand l'éducation libérale a commencé. »¹⁶⁸ (Ebd., 403) Was die Strafen zur bloßen Disziplinierung der Schüler angehe, vergesse der sanfte Herbart (« le doux Herbart » – ebd.), allerdings seine übliche Milde (« sa mansuétude ordinaire » – ebd.) und sei, wie in Deutschland üblich, nicht zimperlich. So habe Herbart z.B. Nahrungsentzug oder auch körperliche Züchtigung befürwortet (vgl. ebd.). Auch hier bleibt Compayré leider den Nachweis schuldig. Die Maßregeln der Zucht hingegen, von denen Compayré festhält, dass Herbart sie als pädagogisch bezeichne, hebt er als sinnvoll hervor, setzt sich mit diesen allerdings nicht genauer auseinander (vgl. ebd., 404).

Compayré hat mit seinem Handbuch zur *Education intellectuelle et morale* ein Lehrwerk vorgelegt, das sich offiziell an angehende Lehrer wendet. Er versuchte dabei auch unter Rückgriff auf Herbart, diesen einen Überblick über das als notwendig erachtete erziehungswissenschaftliche Wissen der Zeit zu verschaffen. Leider blieb Compayré in der Darstellung von Herbarts Positionen dabei oftmals recht vage. Teilweise stellte er sie sogar verfälscht dar oder erschwerte durch eine von Herbart abweichende Begriffswahl das Verständnis von dessen pädagogischen Ideen. Darüber hinaus ist nicht klar, auf welche Quellen sich Compayré bei seinen Bezügen auf Herbart gestützt hat. Möglicherweise konnte das Handbuch aus diesen Gründen zum Verständnis von Herbarts Pädagogik in Frankreich eher weniger beitragen; wahrscheinlich hat es aber die Bekanntheit seines Namens gefördert und Lehrer dazu angeregt, sich genauer mit seinen Ideen auseinanderzusetzen.

Im selben Jahr, in dem Compayrés Handbuch erstmalig erschienen ist, wurde auch die *Allgemeine Pädagogik* (1806) durch Jacques Molitor originalgetreu ins Französische übersetzt; Molitor änderte den Titel, hielt sich ansonsten aber an die ursprüngliche Fassung (vgl. Molitor 1908). Als *Comment élever nos enfants? Pédagogie générale*¹⁶⁹ wurde das Werk im Jahre 1908, also mehr als hundert Jahre nach seinem Erscheinen in Deutschland, nun auch in Frankreich in seiner eigentlichen Form veröffentlicht und einem breiteren Publikum zugänglich gemacht. Das *Journal des Instituteurs* lobte auch diesen Beitrag als gelungen und empfahl ihn zur Lektüre an. Der Rezensent unterstreicht, dass Herbarts pädagogische Theorie sicher kritisch betrachtet werden dürfe; es sei aber interessant, sie zu kennen, besonders zu Zeiten, da Erziehung für die Menschheit immer mehr an Bedeutung gewinne (vgl. Ohne Autor 1909/10, 47). Trotzdem

168 „die noch angemessen und immerhin annehmbar sind, auch wenn die freie Erziehung begonnen hat.“ (Compayré 1912[2], 403 – Ü.: K. GdV)

169 Wie sollen wir unsere Kinder erziehen? *Allgemeine Pädagogik*. – Ü.: K. GdV.

erlangte Molitors originalgetreue Übersetzung nicht so viel Bekanntheit wie Pinloches interpretativer Versuch einer neuen Systematisierung; möglicherweise auch deshalb, weil sich Pinloches Buch inzwischen als Standardwerk durchgesetzt hatte. Noch im Jahre 1911 bezeichnete Eugène Dévaud Pinloche als den „zuständigen Übersetzer Herbarts ins Französische“ (Dévaud 1911, 278). Es kann größtenteils nur darüber spekuliert werden, welche Folgen für die französische Herbartrezeption diese Wahrnehmung nach sich zog. Es ist wahrscheinlich, dass ein verzerrtes Bild von Herbarts pädagogischen Positionen Verbreitung gefunden hat bzw. dass Leser, die an einer wissenschaftlichen Pädagogik interessiert waren und die über Pinloche den Zugang zu Herbart suchten, die systematischen und begrifflichen Zusammenhänge, die Pinloche neu ordnet oder herstellt, als originär für Herbarts Erziehungslehre missverstanden haben. Mit anderen Worten: Es ist denkbar, das argumentative oder systematische Schwächen, die sich möglicherweise aus Pinloches Eingriff ergeben, fälschlicherweise auf Herbart zurückgeführt wurden bzw. dass die ursprüngliche Erziehungslehre Herbarts dem französischen Diskurs um die HuH-Rezeption teilweise verschlossen blieb¹⁷⁰.

Ein später Erfolg

Im Jahre 1910 publizierte Edouard Roehrich mit seiner Philosophie de l'Education – Essai de pédagogie générale, die letzte große französische Monographie der Zeit, die sich offensichtlich mit Herbarts Pädagogik auseinandersetzte. Ein ausführliches Werk zu Herbart hatte er bereits im Jahre 1884 angekündigt (vgl. Roehrich 1884, XI). Fast dreißig Jahre später löst er dieses Versprechen nun indirekt ein. Ähnlich wie in seinem ersten Buch zum Thema, verfolgte Roehrich mit dieser Monographie das Ziel, Elemente der Herbartschen Pädagogik zur Anwendung im französischen Unterrichtswesen zu empfehlen. Allerdings wies Roehrich seine Philosophie de l'Éducation nicht vordergründig als ein Werk zur Herbartschen Pädagogik aus, sondern präsentierte sie als weitestgehend eigenständige Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik. Bereits durch den Titel des Werkes, Erziehungsphilosophie – Versuch einer Allgemeinen Pädagogik und im Vorwort positioniert er sich dabei zur Frage nach einer eigenständigen Erziehungswissenschaft. Anders als Herbart ordnet Roehrich die Pädagogik der Philosophie disziplinär unter. Er möchte eine wissenschaftliche Pädagogik entwickeln, dazu begibt er sich auf die Suche nach der Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft (vgl. Roehrich 1910, 2, 13ff., 51ff.), aber er geht davon aus, dass die Philosophie nicht nur Erkenntnisse beitragen kann zu einer Pädagogik als Wissenschaft (vgl. Herbart 1835 u. 1841 [1904/1964], 69 § 2), sondern dass sie dieser den spekulativen und wissenschaftlichen Rahmen bietet (vgl. ebd., 2). Trotz dieses deutlichen Unterschieds zur Herbartschen Konzeption folgt Roehrich in einigen Teilen Herbarts pädagogischen Positionen. So beschäftigte er sich z.B. ausführlich mit der Konzeption der Stufen des Interesses, zu denen er betont, dass sie von Herbart besonders schlüssig herausgearbeitet worden seien bzw. habe Herbart durch diese das Interesse als psychischen Zustand besonders nachvollziehbar dargestellt (vgl. Roehrich 1910, 95ff.). Er bezieht sich also wiederholt auf Herbart, allerdings stützt er sich zur Darstellung und Begründung seines Systems einer Allgemeinen Pädagogik auch auf andere Pädagogen, besonders auf Cournot¹⁷¹, Marion, Rousseau und Ziller. Andererseits erinnern einige Elemente von Roehrichs Allgemeiner Pä-

170 Beispielsweise geht Pinloche nur ungenügend auf den Zusammenhang zwischen einer wissenschaftlichen Pädagogik und Psychologie ein (vgl. Pinloche 1894, u.a. 28ff.; vgl. Gockler 1905, 392); gerade eine Ausdifferenzierung des Konzepts einer Pädagogik als Wissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie wäre aber für den französischen pädagogischen Diskurs aufschlussreich gewesen. Zur Beeinflussung der französischen HuH-Rezeption durch Pinloches interpretative Herbartübersetzung würden sich weiterführende Forschungen im Rahmen einer vertiefenden Untersuchung anbieten.

171 Antoine Augustin Cournot (1801-1877): Französischer Philosoph und Mathematiker.

dagogik deutlich an Herbarts (bzw. auch an Zillers) pädagogische Systematik, ohne dass Roehrich sich explizit auf Herbart (oder auf Ziller) beruft. Beispielsweise entwickelt er unter der Überschrift *La méthode de l'enseignement éducatif* (Die Methode des erziehenden Unterrichts) ausführlich den synthetischen und den analytischen Gang des Unterrichts als universelle Methode des Unterrichts (vgl. ebd., 203ff.). Über die offene und verdeckte Anleihe bei Herbart hinaus, betont Roehrich ausdrücklich die Verdienste Herbarts und der Herbartianer für die Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik (ebd., 64ff.). Er erklärt, dass ein Nachdenken über Pädagogik ohne Referenz auf herbartianische Pädagogen nicht mehr möglich sei: « Les services que l'école de Herbart a rendus à la pédagogie sont tels qu'aujourd'hui on ne saurait plus écrire sans tenir compte de ses travaux. »¹⁷² (Ebd., 64). In diesem Zusammenhang unterstreicht Roehrich besonders die Arbeit Zillers, auf dessen Allgemeine Pädagogik er bei der Ausarbeitung der eigenen Systematik erfolgreich zurückgegriffen habe (ebd.).

Roehrich verfasste seine Philosophie de l'Éducation als Beitrag zu einer Preisausschreibung der französischen Akademie der Wissenschaften bzw. von deren Unterabteilung Académie des sciences morales et politiques (vgl. Roehrich 1910, 1). Die Académie war und ist eine der fünf Unterorganisationen des Institut de France, das, als eher konservativ ausgerichtete Institution, eine fortschreitende fachspezifische Aufgliederung der Wissenschaften sowie eine Aufwertung der empirischen Wissenschaften kritisch betrachtete (vgl. Röseberg 2012, 105). In der Ausschreibung bat sie um Beiträge, die sich mit den philosophischen Prinzipien der Pädagogik auseinandersetzen sollten (vgl. Roehrich 1910, 1). Möglicherweise erklärt sich aus dieser Aufgabenstellung Roehrichs Bekenntnis zu einer Allgemeinen Pädagogik im Sinne einer Erziehungsphilosophie. Es fällt jedenfalls auf, dass die Zuordnung der wissenschaftlichen Pädagogik zur Philosophie in Roehrichs Monographie insgesamt keine große Rolle mehr spielt. Er legt deutlich mehr Wert darauf, darzulegen, dass und warum eine wissenschaftliche Pädagogik notwendig ist. Nicht nur durch diese Zielsetzung, sondern auch im Hinblick auf den systematischen Aufbau und die Verwendung der pädagogischen Grundbegriffe ist Roehrichs Beitrag zur Ausschreibung der Académie eindeutig herbartianisch. Diese Zuordnung setzt natürlich ein gewisses Vorwissen auf dem Gebiet der Herbartschen Pädagogik oder zu herbartianischen Ansätzen voraus; allerdings dürfte sie für die begutachtende Jury der Académie offensichtlich gewesen sein, die Roehrichs Werk wohlwollend aufnahm und mit einem Preis auszeichnete, umso mehr, da Roehrich wenige Jahre zuvor, nämlich 1905¹⁷³, für eine psychologisch angelegte Studie über das Phänomen der Aufmerksamkeit, in der er auch mehrfach auf Herbart und dessen Schule verwiesen hat¹⁷⁴ (vgl. Roehrich 1907, 4, 8, 17, 112, 152, 162), schon einmal durch die Akademie ausgezeichnet worden ist. Gabriel Compayré formulierte es in seiner Rezension zu dem Werk so, dass man behaupten könne, mit Roehrichs Philosophie de l'éducation sei niemand anderer als Herbart selbst ausgezeichnet worden: « Avec M. Roehrich [...] on peut bien dire que c'est Herbart lui-même qui a sollicité les suffrages de l'Académie et obtenu le prix. » (Compayré 1911, 102). Die Auszeichnung der Philosophie de l'Éducation durch die Académie ist jedenfalls bemerkenswert. Bei den französischen Herbart-Befürwortern weckte sie Hoffnungen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik in Frankreich (vgl. Dévaud, 284). Bisher deutet aber vieles darauf hin, dass das erhoffte positive Echo weitestgehend ausblieb. Im offiziellen wissenschaftlichen

172 „Weil die Herbartsche Schule sich so sehr um die Pädagogik verdient gemacht hat, kann man heute nicht mehr über das Thema schreiben, ohne ihre Werke zu berücksichtigen.“ (Roehrich 1910, 64 – Ü.: K. GdV)

173 Roehrich reichte das Manuskript der Académie 1905 im Rahmen der Ausschreibung ein. Das Buch ist erst 1907 in erster Auflage erschienen. (vgl. dazu Roehrich 1907, 1)

174 Eugène Dévaud bezeichnete diese – allerdings primär psychologische Studie – als eine „herbartische[...] Monographie“ (Dévaud 1911, 284). Er schätzte sie also als ein herbartianisches Werk ein.

Diskurs Frankreichs spielten die Positionen Herbarts und seiner Schüler anscheinend weiterhin keine große Rolle¹⁷⁵, was möglicherweise auch mit dem späten Zeitpunkt der Veröffentlichung zusammenhing: der französische pädagogische Diskurs wandte sich zunehmend der *Éducation Nouvelle* und deren reformpädagogischer Rhetorik zu. Darüber hinaus hatte das Interesse der Franzosen an der deutschen Pädagogik zu der Zeit bereits nachgelassen.

Über Edouard Roehrich lässt sich somit sagen, dass er die ausführlichere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Herbarts pädagogischer Theorie in der französischen Literatur nicht nur begründet, sondern scheinbar auch beschlossen hat. Seiner Philosophie de l'Éducation folgten keine nennenswerten Werke über Herbart und den Herbartianismus mehr nach. Eugène Dévaud fasst seine Übersicht über die französischsprachigen Werke zu Herbart und dem Herbartianismus nur ein Jahr später (1911), also nur kurze Zeit nach dem Erscheinen von Roehrichs preisgekrönter Schrift. Er glaubte damals noch ausmachen zu können, dass „[...] die herbartischen Ideen anfangen, bekannt, nutzbar gemacht oder widerlegt zu werden.“ (Dévaud 1911, 284) Allerdings weist er im selben Atemzug darauf hin, dass es „[...] schwer [wäre] zu sagen, welchen Einfluß sie [die ‚herbartischen Ideen‘ – Anm.: K. GdV] auf die Praxis, auf den Unterricht selbst ausgeübt haben. Um die Wahrheit zu sagen, es scheint, daß dieser Einfluß bis zur Stunde nicht besteht. Jedenfalls findet man keine Spur in der Art und Weise des Unterrichtens, wie es zur Zeit [sic] in der französischen Praxis gebräuchlich ist.“ (Dévaud 1911, 285) Der Beginn des Ersten Weltkrieges wenige Jahre später wirkt sich überdies dramatisch auf die pädagogischen Debatten der Zeit und die französisch-deutschen Beziehungen aus. Der Diskurs scheint beendet, bevor er richtig begonnen hat.

Die unterschiedlichen Übertragungen der Herbartschen wissenschaftlichen pädagogischen Begriffe ins Französische

Aus dem Einblick in die Hauptwerke und einige der wichtigsten Zeitschriftenartikel, welche die offene französische HuH-Rezeption prägten, lassen sich einige grundlegende Erkenntnisse gewinnen. Zum einen erscheint die Auseinandersetzung und das Verständnis der Herbartschen

175 Allerdings waren weder Herbarts Allgemeine Pädagogik noch der pädagogische Herbartianismus als wissenschaftliche Strömung in Frankreich zu dieser Zeit unbekannt. Im Gegenteil: Herbart galt inzwischen durchaus auch in Frankreich als Klassiker der Pädagogik und seine Verdienste um die Entwicklung der Erziehungswissenschaft wurden anerkannt. Genauso war man sich der Existenz einer wissenschaftlichen Schule von Pädagogen, welche Herbarts Positionen interpretierten bzw. weiterentwickelten, bewusst. Dieses Wissen gehörte auch in Frankreich zur pädagogischen Bildung. Das zeigt sich u.a. in zwei zeitgenössischen allgemeinpädagogischen Werken, auf die bereits Eugène Dévaud hingewiesen hat (vgl. Dévaud 1911, 284) und die hier exemplarisch erwähnt werden sollen: Pierre Mendousse widmet sich im 5. Buch seiner Dissertation *Du Dressage à l'éducation* (Von der Dressur zur Erziehung) (1909) der Problematik, welche Rolle das Element der Freiheit bei der Erziehung spiele (vgl. Mendousse 1909, 93ff.). Im Zuge seiner Argumentation zitiert er neben Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Basedow auch Herbart, wobei er dessen Allgemeine Pädagogik nicht ausführlich entwickelt (vgl. ebd., 102ff.). Er weist aber immerhin auf zentrale Elemente, wie v.a. Herbarts Ideenlehre hin (vgl. ebd., 102), auf die systematische Gliederung der Erziehung durch Unterricht und Zucht (vgl. ebd., 103) und darauf, dass Moralität nach Herbart den höchsten Zweck der Erziehung (« la fin suprême de l'éducation » – ebd.) darstelle. 1910 promoviert der Schweizer Jules Dubois (den Dévaud fälschlich Dulois nennt – vgl. Dévaud 1911, 284) an der Genfer Universität mit einer Abhandlung über *Le problème pédagogique* (Die pädagogische Problematik). Er geht in dieser Arbeit auch auf Herbarts Allgemeine Pädagogik ein (vgl. Dubois 1910, 102ff.), die er als eine wissenschaftliche Pädagogik charakterisiert (vgl. ebd., 103). Darüber hinaus findet der pädagogische Herbartianismus als Strömung Erwähnung, zu dem Dubois folgende zutreffende Anmerkung macht: « Certaines idées générales, certaines méthodes sont communes à tous les disciples de Herbart, mais dans le détail la pratique éducative varie beaucoup. » (Vgl. ebd., 118 FN 1) – „Bestimmte grundlegende Ideen, bestimmte Methoden finden sich bei allen Schülern Herbarts, aber genauer betrachtet, gibt es vielerlei Abweichungen in der Praxis der Erziehung.“ (Vgl. ebd., 118 FN 1 – Ü.: K. GdV) Das Buch kam ein Jahr später auch bei Alcan in Paris heraus.

Systematik durch die französischen Rezipienten teilweise als problematisch. Autoren wie Henri Dereux und Jules Steeg standen Herbart ablehnend gegenüber und trugen durch harsche Kritik, aber auch durch eine oberflächliche Auseinandersetzung zu einem tendenziell negativen Bild des pädagogischen Herbartianismus in Frankreich bei. Edouard Roehrich (1884), Auguste Pinloche, Louis Gockler und Gabriel Compayré, welche versuchten, die – aus ihrer Sicht – positiven Aspekte der Herbartschen Pädagogik herauszuarbeiten, konnten diese Kritik nur bedingt objektivieren. Ihre Beiträge, die das Verständnis der Herbartschen Pädagogik in Frankreich erleichtern sollten, unterscheiden sich im systematischen Zugang, in der Art der Auslegung, aber auch in der Klarheit der Argumentation. Sie interpretierten Herbart und die Herbartianer unterschiedlich. Teilweise wird für den Leser nicht deutlich, ob die Autoren in ihren Darstellungen versuchen, strikt der ursprünglichen Systematik Herbarts zu folgen oder ob sie in ihrer Interpretation von Herbart abweichen. Das kann insofern bemängelt werden, als die besagten Werke offensichtlich auch für eine Leserschaft gedacht waren, die weder mit Herbarts pädagogischen Positionen noch mit denen bestimmter Herbartianer vertraut waren und somit keinen Bezugspunkt hatten, um Abweichungen von den Herbartschen Originalwerken zu bemerken oder zu beurteilen. Abgesehen von solchen unscharfen Abgrenzungen, genügten einige der Arbeiten zudem nur bedingt wissenschaftlichen Standards. Die Autoren stützten sich in solchen Fällen z.B. vor allem auf Sekundärliteratur, achteten nicht auf eine saubere Verwendung und klare Bestimmung von grundlegenden Begriffen oder arbeiteten in der Darstellung oberflächlich bzw. bedienten sich geraffter Systematiken. Die Verwirrung pädagogischer, psychologischer und philosophischer Begriffe im pädagogischen Diskurs, die im französischen pädagogischen Diskurs der Zeit vorherrschende Unsicherheit über den wissenschaftlichen Charakter einer Allgemeinen Pädagogik (ist sie eine eigenständige Wissenschaft, ist sie auf Erziehung angewandte Psychologie oder ist sie Erziehungsphilosophie, also ein philosophisches Teilgebiet) scheinen in den Publikationen immer wieder auf und tragen zusätzlich zur Vielfalt der Interpretationen bei. Darüber hinaus fällt auch den wohlwollenden Autoren eine unvoreingenommene Annäherung schwer. Die Kritik an Herbarts schwer zugänglichem Schreibstil und seiner Systematik, die sich nicht ohne weiteres erschließt (vgl. Steeg 1885, 561; vgl. Dereux 1891, 216; vgl. Pinloche 1894, V, XI; vgl. Gockler 1905, 364; vgl. Compayré 1907, 45, 63)), die Einschätzung der Herbartianer als orthodoxe Vertreter eines starren pädagogischen Dogmas (vgl. Steeg 1885, 562ff.; vgl. Gockler 1905, 364¹⁷⁶), der Hinweis, dass v.a. Rousseau einige Punkte der Herbartschen Pädagogik bereits vorausgedacht habe (vgl. Roehrich 1884, XI, 17, 106, 125; vgl. Gockler 1905, 24, 28ff., 42), finden sich sowohl bei Kritikern als auch bei Befürwortern. Trotzdem kann man festhalten, dass im Rahmen der offenen HuH-Rezeption Werke überwiegen, die es sich zum Ziel gesetzt haben, Herbarts pädagogische Positionen und teilweise auch den Herbartianismus als wissenschaftliche Schule, in Frankreich bekannt(er) zu machen und systematische Aspekte hervorzuheben.

176 Eine vorbehaltlos pauschale Kritik am Herbartianismus ist aber nicht üblich, sondern wird vor allem durch Steeg 1885 formuliert. Bei Gockler 1905 findet sich eine Kritik an Ziller an der hier angegebenen Stelle in eine differenziertere Betrachtung des deutschen Herbartianismus eingebunden, die weit weniger tendenziös erscheint als die Position von Steeg. Darüber hinaus schätzt Gockler Ziller durchaus als pädagogischen Theoretiker. Sowohl Gockler als auch Compayré 1907 weisen darauf hin, dass sich bei den Herbartschülern teils verkürzte Interpretationen der ursprünglichen Positionen, teils intensive Auseinandersetzungen mit nicht mehr als Teilaspekten der Herbartschen Systematik finden lassen und dass einige der Herbartianer dogmatische oder orthodoxe fachliche Ansichten vertreten hätten. Insgesamt aber zeichnen z.B. Gockler 1905 und Compayré 1907 ein differenziertes Bild des pädagogischen Herbartianismus und schätzen einschlägige Herbartianer wie Stoy oder Ziller als fähige und eigenständige pädagogische Theoretiker ein. Besonders Compayré hebt Zillers eigenständiges pädagogisches Denken hervor (vgl. Compayré 1907, 116ff.).

bzw. zu erschließen, welche die jeweiligen Autoren für richtungsweisend auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Pädagogik erachteten. Bei diesen Werken handelte es sich durchweg um die umfangreicheren Monographien, die zu Herbarts Pädagogik entstanden sind.

Tab. 1: Übersicht über die einschlägigen Monographien der französischen Herbartrezeption

Autor	Jahr	Titel
Eduard Roehrich	1884	Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. Delagrave, Paris 1884.
Auguste Pinloche	1894	Herbart. Principales œuvres pédagogiques. Alcan, Paris 1894.
Marcel Mauxion	1901	L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart. Alcan, Paris 1901.
Gabriel Compayré	1903	In seiner Reihe « Les grand éducateurs » : Herbart et l'éducation par l'instruction. Paris 1903.
Louis Gockler	1905	La pédagogie de Herbart. Paris, Hachette 1905.
J. Molitor	1908	Comment élever nos enfants ? Pédagogie générale. Schleicher frères, Paris 1908.
Edouard Roehrich	1911	Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. Alcan, Paris 1911.

Wie die obige tabellarische Übersicht auch einmal veranschaulicht, haben sich insgesamt sieben solcher Werke ausmachen lassen. Diese Werke dürften aufgrund der Tatsache, dass sie sich ausführlicher mit Herbarts pädagogischen Positionen auseinandergesetzt haben, einen stärkeren Einfluss auf die französische HuH-Rezeption ausgeübt haben. Überwiegend bis ausschließlich kritische Beiträge, wie die Texte von Steeg (1885) und Dereux (1890/91), sind in der Minderheit und darüber hinaus nicht besonders gut belegt. Man kann davon ausgehen, dass sie, zumal es sich bei den genannten Beispielen um kürzere Zeitschriftenartikel handelt, den offenen Diskurs zur Pädagogik Herbarts oder der unterschiedlichen Herbartianer weniger stark geprägt haben. Trotzdem und obwohl Molitor eine originalgetreue Übersetzung von Herbarts Allgemeiner Pädagogik von 1806 ins Französische geliefert hatte, musste das Verständnis von Herbarts pädagogischen Positionen für die Leserschaft durch die sich parallel im Umlauf befindlichen, unterschiedlichen Darstellungen der verschiedenen Autoren problematisch bleiben. Leser ohne deutsche Sprachkenntnisse waren nicht in der Lage, nachzuprüfen, inwiefern die einzelnen Übertragungen der Herbartschen Pädagogik dem Original entsprachen. Das Problem wird auch deutlich, wenn man eine Übersicht¹⁷⁷ über die Herbartschen Grundbegriffe in der französischen Übertragung erstellt (s.u.). Immerhin lassen sich einige Begriffe herausarbeiten, die in allen relevanten Werken übereinstimmen. Meist sind dies sehr allgemeine Begrifflichkeiten, die sich aus der direkten Übersetzung ins Französische unmittelbar ergeben, wie z.B. der – allerdings zentrale – Begriff der Erziehung (Education). Auch der Begriff Zucht wird von allen Autoren einheitlich als culture morale ins Französische übertragen (eine Ausnahme bildet allerdings Roehrich 1884). Aus deutscher Sicht mag diese Übersetzung zunächst verwundern; wörtlich scheint culture morale (Moralische Kultur/Kultiviertheit/Moralische Bildung/Moralische Formung) zu sehr vom Ausgangswort Zucht abzuweichen. Tatsächlich kommt

¹⁷⁷ In die folgende Übersicht wurden ausschließlich die Übertragungen bzw. Interpretationen von Gockler, Mauxion, Molitor, Pinloche und Roehrich (1884/1911) übernommen, als diejenigen hauptsächlich prägenden Monographien, die sich aus offensichtlich pädagogischer Perspektive der Herbartschen Pädagogik nähern. Leider war mir Compayré (1904) im französischen Original nicht zugänglich. Daher findet sich seine Herbart et l'éducation par l'instruction (1904) in die Übersicht nicht aufgenommen.

die Bedeutung von *culture morale* dem durch das Herbartsche Zucht transportierten Konzeptes aber am nächsten. Wortwörtlich müsste Zucht durch das französische *élevage* übersetzt werden, was nahezu ausschließlich die Bedeutung von Aufzucht (von Tieren oder Pflanzen) transportiert. Zugegeben: Auch der deutsche Begriff Zucht ist im allgemeinsprachlichen Gebrauch v.a. heute eher negativ im Sinne von strenger Erziehung bzw. Drill konnotiert. Bei der Herbartschen Konzeption von Zucht handelt es sich um eine durch ihn gesetzte bzw. mit neuen Bedeutungsnuancen besetzten Begrifflichkeit. Es ist fraglich, ob es auch im Französischen möglich gewesen wäre, einen entsprechenden Begriff *élevage* für die Übertragung der Herbartschen Systematik zu setzen, auch wenn das Stammverb *élever* (aufziehen/großziehen; aber auch: erheben/erhöhen/errichten) eine entsprechende begriffliche Ausdeutung zulassen würde. Die französischen Autoren haben von einer solchen Bedeutungszuschreibung jedenfalls Abstand genommen. Wahrscheinlich erschien ihnen die Setzung einer neuen Begrifflichkeit aber einfach als überflüssig, denn mit *culture morale* lag bereits (die Übersetzung für) ein etabliertes Konzept vor, das dem Herbartschen Konzept Zucht durchaus nahesteht: die Kantische Moralisches Allgemeine Kultur der Gemütskräfte (vgl. Kant 1803, 85ff.)¹⁷⁸. Der Begriff *culture morale* hatte – auch wenn man die Diskrepanzen zwischen der Kantischen und der Herbartschen pädagogischen Systematik berücksichtigen muss¹⁷⁹ – somit womöglich den Vorteil, dass er die Rezeption und das Verständnis der Herbartschen Positionen im Rahmen der etablierten pädagogisch-philosophischen Diskurse erleichtern konnte. Offen bleibt hier die Frage, inwiefern die Kantische Konnotation des Begriffes das Verständnis oder die Interpretation der Herbartschen Systematik durch einen französischen Leser beeinflusst haben könnte. Andere Begriffe, unter diesen besonders solche, die Herbart im Kontext seiner Systematik definiert hat, haben zu unterschiedlichen Versionen im Französischen geführt. Teilweise sind diese Versionen synonym; oftmals weisen sie allerdings leichte Abweichungen in der ins Französische übertragenen Bedeutung auf. Hier sind besonders die beiden Übersetzungen für Unterricht interessant, die von allen Autoren parallel gebraucht werden: *enseignement* und *instruction*. *Enseignement* ist dabei direkt ins Deutsche als Unterricht übertragbar und wird von den Autoren offensichtlich vor allem als Schulunterricht verstanden bzw. als Benennung eines Handlungsrahmens gebraucht. *Instruction* hingegen entspricht eher den deutschen Begriffen Anweisung, Anleitung oder Belehrung und bezeichnet unmittelbar eine Handlung. Beide französischen Be-

178 Immanuel Kant systematisiert in seiner kurzen Anhandlung *Über Pädagogik* (1803) seinen „systematischen Begriff von dem ganzen Zwecke der Erziehung und der Art, wie er zu erreichen ist“ (Kant 1803, 85). Er unterscheidet dabei die „allgemeine Cultur der Gemütskräfte“ (ebd.), die er in die Bereiche der physischen Kultur und der moralischen Kultur untergliedert (vgl. ebd., 85f.) und die „besondere Cultur der Gemütskräfte“ (ebd., 86f.). Die Moralisches Allgemeine Kultur der Gemütskräfte definiert er dabei folgendermaßen: „Sie beruht [...] nicht auf Disciplin, sondern auf Maximen. Alles wird verdorben, wenn man sie auf Exempel, Drohungen, Strafen u.s.w. gründen will. Man muß dahin sehen, daß der Zögling aus eignen Maximen, nicht aus Gewohnheit, gut handle, daß er nicht blos [sic] das Gute thue, sondern es darum thue, weil es gut ist. Denn der ganze moralische Werth der Handlungen besteht in den Maximen des Guten. Die physische Erziehung unterscheidet sich dahin von der moralischen, daß jene passiv für den Zögling, diese aber thätig ist. Er muß jederzeit den Grund und die Ableitung der Handlung von den Begriffen der Pflicht einsehen.“ (Ebd., 86)

179 Herbarts Begriff von Moralität bzw. Tugend gründet sich auf einen Begriff des freien gut Handelndwollens, der über die Kantische Einsicht in die Notwendigkeit und das Handeln nach Maximen aus Pflicht hinausgeht. Das wahrhaft gute Handeln erfolgt nach Herbart nicht aus Einsicht in eine – u.U. lästige oder schwere – Pflicht, sondern muss einem wirklichen freien Willen entspringen; das Streben nach dem Guten muss also ein selbstverständlicher Teil der Persönlichkeit geworden sein (vgl. Herbart 1804b [1887], 259ff.): „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts, ist Characterbildung. Diese Erhebung zur selbst bewußten Persönlichkeit, soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings selbst vorgehn und durch dessen eigne Thätigkeit vollzogen werden.“ (Ebd., 261f.)

griffe werden von den Autoren zur Übersetzung des Begriffes Unterricht genutzt; allerdings auf jeweils unterschiedliche Weise. Das fällt besonders in der Übertragung des – eigentlich herbartianischen¹⁸⁰ – Konzeptes erziehender Unterricht auf, das uns als *enseignement éducatif* (erziehender Unterricht – bei Gockler u. Mauxion) und als *instruction éducative* (erziehendes Unterweisen/Anleiten – bei Roehrich und Molitor) begegnet. Die Nuancen, welche diese unterschiedlichen Bezeichnungen im Verständnis hervorrufen können, sind offensichtlich. Interessanterweise wird der Terminus Erziehung durch Unterricht von allen Autoren als *Education par l'instruction*, als Erziehung durch Anleitung/Unterweisung übertragen und demnach unmissverständlich als Handlungsform gefasst. Hier ergibt sich eine wichtige Übereinstimmung zwischen den unterschiedlichen Versionen der Übertragung. Auf *l'éducation par l'instruction* legten alle Autoren besonderen Wert. Durch die Festlegung auf den Terminus *instruction* zur begrifflichen Übertragung des Konzeptes Unterricht ins Französische, transportieren sie ein Verständnis von Herbarts Begriff von Unterricht, das Unterricht nicht als institutionellen Rahmen von Erziehung fasst. Unterricht übersetzt als *instruction* heißt nicht Schulunterricht; der französische Begriff bezeichnet viel eher einen Handlungsaspekt von Erziehung, eben das Anleiten und Unterweisen in der Begegnung mit dem Zögling. Der im Französischen verwendete Begriff ist somit – mit Blick auf die Herbartsche pädagogische Systematik – weniger missverständlich als der deutsche Begriff Unterricht, der im allgemeinsprachlichen Gebrauch vorrangig mit dem Konzept Schulunterricht in Verbindung gebracht wird.

Aufmerksamkeit verdienen auch die verschiedenartigen Übersetzungen von Charakterstärke der Sittlichkeit. Hier ist besonders die Version Gocklers und Mauxions hervorzuheben: sie übertragen den Begriff der Herbartschen systematischen Logik entsprechend als *énergie du caractère*, also Willenskraft des Charakters. Roehrich (1884/1911) zieht die eher wörtliche Übersetzung *caractère moral* vor, während Molitor sich auf das Wort *caractère* – Charakter – beschränkt.

Hinsichtlich des Terminus Pädagogik als Wissenschaft ist interessant, dass Gockler und Roehrich (1911) sowohl die eher wörtliche Übersetzung *pédagogie scientifique*, also wissenschaftliche Pädagogik benutzen; parallel dazu verwenden beide aber auch die Begrifflichkeit *Science de l'Education*, also Erziehungswissenschaft, wodurch sie den Erziehungsbegriff deutlich als Schlüsselbegriff einer Pädagogik als Wissenschaft kennzeichnen.

Tab. 2: Tabellarische Übersicht über die Übertragung Herbartscher Begrifflichkeiten ins Französische

Begriffe im deutschen Original	Begriffe im Französischen	Abweichende wörtl. Übersetzung	Anwendung
Allgemeine Pädagogik	(a) <i>Pédagogie Générale</i> (b) <i>Pédagogie Universelle</i>		(a) Gockler, Mauxion, Molitor, Pinloche, Roehrich 1910 (b) Roehrich 1884

180 Allerdings verwenden die Autoren die Termini für erziehenden Unterricht synonym zu *éducation par l'instruction*, also zur Herbartschen Erziehung durch Unterricht.

181 Roehrich 1910 stellt dem Begriff der Regierung (*gouvernement*), ebenfalls den Begriff der Zucht als « *culture morale* » (Roehrich 1910, 89) gegenüber. Allerdings systematisiert er nach « *éducation directe* » („direkter Erziehung“ – ebd., 85), die er gleichbedeutend mit dem Herbartschen Begriff Regierung setzt und « *éducation indirecte* » („indirekte Erziehung“)/« *éducation par l'instruction* » („Erziehung durch Unterricht/Unterweisung“)/« *instruction éducative* » („erziehender Unterricht/erziehende Unterweisung“) (alle ebd., 86); die letztgenannten drei Begriffe benutzt er synonym.

Begriffe im deutschen Original	Begriffe im Französischen	Abweichende wörtl. Übersetzung	Anwendung
Wissenschaftliche Pädagogik/ Pädagogik als Wissenschaft	(a) Pédagogie Scientifique (b) Science de l'éducation (c) Pédagogie considérée comme science	(b) Erziehungswissenschaft (c) Pädagogik, betrachtet als Wissenschaft	(a) Gockler, Mauxion, Roehrich 1910 (b) Gockler, Roehrich 1910 (c) Pinloche
Erziehung	Education		Allgemein
Eigentliche Erziehung	a) Éducation morale proprement dite b) Éducation proprement dite	a) Moralische Erziehung im eigentlichen Sinne b) Erziehung im eigentlichen Sinne	(a) Gockler, Mauxion, Pinloche (b) Roehrich 1884, Molitor
Bildsamkeit	Éducabilité		Allgemein
Regierung	Gouvernement		Allgemein
Zucht ¹⁸¹	Culture morale	Moralische Kultur/Kultiviertheit/Moralische Bildung/Moralische Formung	Allgemein (außer Roehrich 1884)
Unterricht	(a) enseignement (b) instruction	(b) Unterweisung	(a) Allgemein (auch Roehrich 1884/1911 (b) Molitor, Pinloche, Roehrich (1884)
Erziehender Unterricht	a) Enseignement éducatif b) Instruction éducative	(b) Erziehende Unterweisung	(a) Gockler, Mauxion (b) Molitor, Roehrich 1884/1911
Erziehung durch Unterricht	L'éducation par l'instruction	Erziehung durch Unterweisung	Allgemein
Zweck der Erziehung	But de l'éducation	Erziehungsziel/-zweck	Allgemein
Moralität	Moralité		Allgemein
Tugend	Vertu		Allgemein
Charakterstärke der Sittlichkeit	(a) Énergie du caractère morale (b) Énergie du caractère (c) caractère morale (d) caractère	(a) Willenskraft des moralischen Charakters (b) Willenskraft des Charakters (c) Moralischer Charakter (d) Charakter	(a) Pinloche (b) Gockler, Mauxion (c) Roehrich 1884/1911 (d) Molitor
Interesse	L'intérêt		Allgemein
Vielseitigkeit des Interesses	(a) L'intérêt multiple (b) Multiplicité de l'intérêt	(a) Vielseitiges Interesse	(a) Gockler, Mauxion, Pinloche (b) Roehrich 1884/1911, Molitor
Vertiefung	concentration		Gockler, Mauxion, Molitor
Besinnung	réflexion		Gockler, Mauxion, Molitor

Begriffe im deutschen Original	Begriffe im Französischen	Abweichende wörtl. Übersetzung	Anwendung
Klarheit	(a) Clarté (b) Netteté		(a) Allgemein (außer Roehrich 1884) (b) Roehrich 1884
Assoziation System	Association (a) Systématisation (b) Système	(a) Systematisierung	Allgemein (a) Mauxion, Molitor (b) Gockler, Pinloche, Roehrich (1884/1911)
Methode	méthode		Allgemein
Gang des Unterrichts	(a) Marche de l'enseignement (b) Marche de l'instruction	(b) Gang der Unterweisung	(a) Gockler, Mauxion, Molitor, Pinloche, Roehrich 1910 (b) Roehrich 1884
Erkenntnis ¹⁸²	(a) Entendement (b) intérêt intellectuel Connaissance (c) Science	(b) Intellektuelles Interesse (c) Kenntnis/Wissen/ Erkenntnis (d) Wissenschaft	(a) Gockler (b) Roehrich 1884 (c) Molitor (d) Pinloche
Teilnahme	(a) Participation (b) intérêt sentimental (c) Sympathie	(b) Gefühlsmäßiges Interesse (c) Sympathie/Mitgefühl	(a) Gockler (b) Roehrich 1884 (c) Molitor, Pinloche
Erfahrung	(a) Expérience (b) Expérience des sens	(b) Sinnliche Erfahrung	(a) Gockler, Mauxion, Molitor, Pinloche, Roehrich 1910 (b) Roehrich 1884
Umgang	(a) Commerce avec son entourage (b) Commerce avec les hommes (c) Commerce des hommes (d) Relations sociales	(a) Umgang mit seinem Umfeld (b) Umgang mit den Menschen (c) Menschlicher Umgang (d) Soziale Beziehungen	(a) Mauxion (b) Roehrich 1910 (c) Gockler, Molitor, Pinloche (d) Roehrich 1884
Stufen des Unterrichts	(a) Moments de l'enseignement (b) Degrés de l'enseignement (c) Degrés de l'instruction (d) Étapes de l'enseignement	(a) Unterrichtsmomente (b) Unterrichtsstufen (c) Unterweisungsstufen (d) Unterrichtsphasen	(a) Mauxion (b) Gockler (c) Molitor, Pinloche Roehrich 1884 ¹⁸³

182 Bei Mauxion abweichende Systematik 117ff.

183 Bei Roehrich 1910 fehlt diese Gliederung; es findet sich aber folgende Erläuterung, allerdings zum Gang des wissenschaftlichen Unterrichts (*Marche de l'enseignement scientifique*): « [C]et enseignement doit se conformer aux degrés de l'intérêt ». („Dieser Unterricht muss den Stufen des Interesses gemäß erfolgen.“) (Roehrich 1910, 158 – Ü.: K. GdV)

2.2 Pädagogische Zeitschriften

Wie sich bereits gezeigt hat, zählen nicht nur Monographien zur offenen literarischen französischen HuH-Rezeption, sondern es finden sich auch einschlägige Beiträge in zeitgenössischen französischen pädagogischen Zeitschriften. Gemessen allerdings an der Fülle der pädagogischen Veröffentlichungen dieser Zeit und der Vielzahl der pädagogischen Zeitschriften, die – dank des regen fachlichen und öffentlichen Interesses an pädagogischen Themen – ins Leben gerufen und herausgegeben wurden, kann nur von vereinzelt Beiträgen gesprochen werden, die sich explizit mit Herbarts oder mit herbartianischen pädagogischen Positionen auseinandersetzen. Einige dieser einschlägigen Publikationen sind bereits beleuchtet oder erwähnt worden. Darüber hinaus finden sich weitere Zeitschriftenartikel, welche in unterschiedlichen thematischen Kontexten pädagogische Bezüge zu Herbart, Herbartianern oder dem pädagogischen Herbartianismus aufweisen. Sowohl die Fundstellen in einschlägigen Zeitschriftenartikeln wie auch die oftmals knappen Bezüge sollen im Folgenden untersucht werden. Viele der sehr unterschiedlichen Beiträge, die hier kurz beleuchtet werden, sind wenig umfangreich. Es handelt sich zum Großteil um Rezensionen zu einschlägiger französischer oder auch deutschsprachiger Primär- bzw. Sekundärliteratur oder um Kommentare und Berichte. In einigen Artikeln werden Herbart oder einzelne Herbartianer nur kurz genannt oder zitiert. Aus Sicht der Rezeptionsanalyse dürfen diese Beiträge aber natürlich nicht vernachlässigt werden. Eine umfassende Sichtung des gesamten relevanten Zeitschriftenaufkommens bietet sich allerdings im Rahmen dieser Arbeit, die es sich zum Ziel gesetzt hat, einen Überblick über das gesamte Spektrum der französischen HuH-Rezeption der III. Republik zu geben, nicht an. Die Auswertung der Publikationen wurde daher exemplarisch an zehn Zeitschriften vorgenommen, die vor der Sichtung nach folgenden Kriterien ausgewählt wurden:

Das (1) *Manuel Général de l'instruction primaire* (MGIP), die (2) *Revue pédagogique* (RP) und die (3) *Revue Internationale de l'enseignement* (RIE) waren drei der wichtigsten zeitgenössischen französischen pädagogischen Fachzeitschriften. Das *Manuel Général de l'instruction primaire* wurde bereits 1832 auf Initiative des Unterrichtsministers François Guizot als erste Zeitschrift für das Primarschulwesen ins Leben gerufen (vgl. OLN 19: *Bibliothèque Diderot*). Sie hatte Bestand bis 1940. 1850 erwarb Hachette als Herausgeber alle Rechte an der Zeitschrift, die zwischen 1897 und 1905 durch Ferdinand Buisson geleitet wurde (vgl. ebd.). Das MGIP veröffentlichte eine Vielzahl unterschiedlicher Beiträge und Dokumente zu Fragen der Verwaltung, Strukturierung und Organisation des Primarschulwesens sowie zu Fragen des Volksschulunterrichts. Dazu gehörten Gesetzänderungen und Erlässe, Berichte über ausländisches Schulwesen, fachliche und didaktische Abhandlungen, Dokumentationen des Schullebens (vgl. auch ebd.). Als etablierte Zeitschrift des Primarschulwesens spiegelte das MGIP natürlich auch und nicht erst unter der Leitung von Buisson, die Schulreformen der III. Republik wieder. Die 1878 gegründete *Revue pédagogique* war ab 1882 das offizielle Medium des *Musée pédagogique*, einer einflussreichen staatlichen Institution mit Hauptsitz in Paris und zahlreichen kleineren Einrichtungen im ganzen Land. Das pädagogische Museum (bzw. die pädagogischen Museen), aus dem letztendlich das heutige französische pädagogische Forschungszentrum *Institut français de l'éducation* (IFÉ) hervorgegangen ist, war vielfältig aufgestellt. Es beherbergte in verschiedenen Phasen seiner Entwicklung u.a. eine umfangreiche erziehungswissenschaftliche Bibliothek, Dokumente und Anschauungsobjekte zur Schulverwaltung, Schulorganisation und Schulhygiene, eine umfassende Lehrmittelsammlung und ein schulhistorisches bzw. unterrichtshistorisches Archiv. Über seine Funktion als Museum hinaus, stellte das *Musée pédagogique* per Fernleihe pädagogische Literatur v.a. für Lehramtsstudenten zur Verfügung und bot ab Mitte der 1880er

Jahre für angehende Lehrer und Schulinspektoren Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf die Staatsexamina an. In den frühen 1900er Jahren wurde das Lehrangebot weiter ausgebaut (vgl. Pellissou 1911/2007, 1369ff.). Das Musée pédagogique und mit ihm die Revue pédagogique waren demnach unmittelbar in die staatliche Bildungsreform und in die Lehrerbildung eingebunden, was sich auch darin äußerte, dass zahlreiche Mitglieder der Redaktion und die meisten der Autoren aus den Kreisen der Lehrer bzw. professionellen Pädagogen kamen, die Teil der republikanischen Reformbewegung waren. Ferdinand Buisson zeichnete als Vizepräsident der Redaktion mitverantwortlich für die Herausgabe der Revue (vgl. Ognier 1984, 8). Zu den einflussreichen Redaktionsmitgliedern zählten auch die Gründungsdirektoren der beiden renommierten republikanischen Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildungsstätten in Fontenay-aux-Roses und in St. Cloud (siehe III/3.1.2.3.), Félix Pécaut und Édouard Jacoulet (vgl. ebd.). Ab Anfang der 1890er Jahre wurde auch Jules Steeg, der 1895 die Direktion des Museums übernahm (vgl. ebd.; vgl. Pellissou 1911/2007, 1369ff.), Teil des Redaktionsteams. Zu den Autoren, die regelmäßig in der RP veröffentlichten, zählten u.a. Gabriel Compayré, Henri Marion und Charles Chabot (vgl. Ognier 1984, 8); alle drei waren Universitätsprofessoren, die erziehungswissenschaftliche Kurse anboten und sich im Rahmen des entsprechenden fachlichen Diskurses auch in der Lehre mit Herbart auseinandersetzten. Davon ganz unabhängig ist – um die pädagogischen Diskurse der Zeit nachvollziehen zu können – eine Auseinandersetzung mit der Revue pédagogique unverzichtbar, zumal davon ausgegangen werden kann, dass sie als republikanisches Organ einen nicht unerheblichen Einfluss auf die zeitgenössischen pädagogischen Diskurse gehabt und zudem eine große Leserschaft erreicht haben dürfte. Einen ähnlichen Status hatte die Revue Internationale de l'enseignement inne. Sie war das offizielle Organ der 1878 ins Leben gerufenen Société de l'enseignement supérieur (vgl. Trouillet 1991, 103; vgl. Mayeur 1984, 5). Das Gründungsjahr der Revue Pédagogique war somit auch das Jahr des erstmaligen Erscheinens der Revue Internationale. Die Gesellschaft für Hochschullehre war durch „namhafte Geistes- und Naturwissenschaftler wie Ernest Renan, Emile Boutmy, Ernest Lavissee, Paul Bert, Albert Dumont, Marcelin Berthelot und Louis Pasteur“ (Trouillet 1991, 103) ins Leben gerufen worden, mit dem Ziel, Reformen des Hochschulwesens anzuregen, durchzusetzen und voranzutreiben. Orientierung sollte dabei auch der Blick auf ausländische Strukturen der Hochschullehre und -organisation bieten (vgl. Mayeur 1984, 15). Die RIE entwickelte sich dabei zu einem „unvergleichbare[n] publizistische[n] Instrument zur Information (vor allem über das Ausland) und zur Verbreitung von Reformvorschlägen und Anregungen.“ (Trouillet 1991, 103) Neben diesen drei einflussreichen pädagogischen Zeitschriften wurden drei weitere pädagogische Fachzeitschriften analysiert: das (4) Annuaire de l'enseignement primaire (AEP), das (5) Journal des instituteurs et institutrices (JII) und die (6) Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure (REP). Bei dem AEP handelte es sich um eine durch Guillaume Jost herausgegebene Jahresschrift zur Situation des Volksschulwesens und zum Fortschritt der Reform der Volksschule. Jost war Generalinspektor für das Volksschulwesen und seit 1882 Mitarbeiter des Ministeriums für öffentlichen Unterricht. Dort war er zuständig für das Stipendienprogramm Bourses des séjours, das durch die Vermittlung von Studienaufenthalten im Ausland den Austausch von französischen und ausländischen Lehramts- und Wirtschaftstudenten förderte. Jost unterhielt engen Kontakt zu zahlreichen Partnerinstitutionen im Ausland; u.a. auch zum Jenaer Pädagogischen Seminar unter der Leitung Wilhelm Reins. Einige der französischen Studenten, denen ein Aufenthalt in Jena ermöglicht worden war, reflektierten ihre Erfahrungen, die sie am Seminar gemacht hatten, in Beiträgen, die im Annuaire veröffentlicht wurden. Das JII und die REP waren pädagogische Wochenschriften, die sich direkt an die Lehrerschaft

wandten. Das JII befasste sich mit Fragen des Unterrichts- und der Organisation und Verwaltung von Schule und Schulleben, Schulrecht und der beruflichen Situation des Lehrerstandes (vgl. OLN 20: Bibliothèque Diderot). Die REP erreichte mit bis 20 000 Lesern ca. ein Fünftel der französischen Lehrerschaft und bot besonders der Debatte um Lehrervereine und Lehrer-gewerkschaften ein Forum.

Abgesehen von diesen ausdrücklich pädagogischen Zeitschriften, sind vier Periodika mit eher philosophischem Schwerpunkt aufgenommen worden, die von Louis Gockler in seiner zeitgenössischen Analyse der französischen HuH-Rezeption zitiert werden (vgl. Gockler 1905, 390ff.): die (7) *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (RPh), (8) *L'année philosophique* (Aph) und (9) *La Critique philosophique* (CPh) sowie (10) *Le Journal des Savants* (JdS). Die durch den Psychologen Theodule Ribot herausgegebene *Revue philosophique*¹⁸⁴ publizierte zahlreiche Artikel zu Fragen einer modernen und wissenschaftlichen Psychologie. In diesem Zusammenhang oder auch im Rahmen philosophischer Thematiken, zitierten einige ihrer Autoren, allen voran Ribot selbst, häufig und regelmäßig auch Herbart, der ganz selbstverständlich als einer der Begründer einer Psychologie als Wissenschaft angesehen wurde (vgl. z.B.: Ribot 1876a/1876b; Gérard 1878; Straszewski 1879; Lachelier 1881; Paulhan 1883; Lachelier 1885; Lachelier 1895; Bos 1905; Cantecor 1911). Die häufigen psychologischen und philosophischen Bezüge zu Herbart legen die Frage nahe, ob sich auch pädagogische HuH-Bezüge in Beiträgen der RPh finden lassen. Die Aph, die CPh und das JdS wurden aufgenommen, da Gockler 1905 auf jeweils einen relevanten Beitrag zur HuH-Rezeption verwiesen hatte. Eine genauere Analyse der drei Zeitschriften erscheint sinnvoll, da hier das Vorhandensein weiterer pädagogischer HuH-Bezüge als nicht unwahrscheinlich gelten kann. Sowohl Aph als auch CPh wurden durch die beiden kritischen Philosophen Charles Renouvier und François Pillon herausgegeben. Die philosophische Jahresschrift Aph erschien ab 1867; die Herausgabe wurde aber durch den Krieg von 1870/71 unterbrochen und erst 1890 wieder aufgenommen. In der Zwischenzeit widmeten sich Renouvier und Pillon der fortschrittlichen CPh, die sich an eine politische bzw. intellektuelle junge Elite wandte und zum politischen und gesellschaftlich-moralischen Wiederaufbau Frankreichs beitragen wollte (vgl. Fedi 2002, 65). Das JdS letztendlich ist die älteste europäische wissenschaftliche Zeitschrift. Gegründet 1665 wird es weiterhin herausgegeben (vgl. OLN 1: AIBL).

Die folgende tabellarische Darstellung gibt einen Überblick über die HuH-Bezüge, welche in den nach den o.g. Kriterien ausgewählten Zeitschriften identifiziert werden konnten. Die Anordnung der Fundstellen erfolgte nach den jeweiligen Zeitschriften geordnet in chronologischer Reihenfolge. Die Anordnung der Zeitschriften erfolgte nach den o.g. Kriterien. Geprüft wurden zuerst die pädagogischen Zeitschriften. Im Vorfeld der Recherche wurde angenommen, dass diese die meisten pädagogischen HuH-Bezüge aufweisen könnten. Erst danach wurden in den philosophischen Zeitschriften nach relevanten Fundstellen gesucht. Wie der tabellarischen Darstellung entnommen werden kann, entfallen allerdings gerade auf eine Zeitschrift mit philosophischem Schwerpunkt, nämlich auf die RPh die meisten Fundstellen. Insgesamt konnten im Zuge der Auswertung aller genannten Zeitschriften für die Dauer des Untersuchungszeitraumes 90 relevante Beiträge identifiziert werden. Dabei wurden ausdrücklich nur pädagogische Bezüge berücksichtigt. Beiträge, die sich auf Herbart ausschließlich aus philosophischer oder psychologischer Perspektive beziehen, wurden nicht aufgenommen, sehr wohl aber sämtliche Beiträge auch mit minimalem pädagogischem Bezug, ungeachtet des fachlichen bzw. thematischen

184 Die RPh wurde nach Ribot weitergeführt und wird durch Presses Universitaires de Frances weiterhin herausgegeben.

Schwerpunktes des Beitrags. Besonders viele relevante Bezüge lassen sich dabei in der RPh (34 Beiträge) und der RP (21 Beiträge) nachweisen, die gemeinsam über die Hälfte der Fundstellen bergen. Die RPh stellte während des Untersuchungszeitraumes knapp 37,8 % der Beiträge, die sich in irgendeiner Form mit Herbarts Pädagogik oder dem pädagogischen Herbartianismus befassen, die RP 23,3 %. Im Zuge der ausführlicheren Betrachtung der einzelnen Fundstellen in den kommenden Abschnitten wurde daher eine neue Gewichtung und somit eine Neuordnung der Zeitschriften vorgenommen. Daher werden zuerst die Bezüge in der RPh und in der RP berücksichtigt, bevor die Fundstellen der restlichen pädagogischen und philosophischen Zeitschriften besprochen werden. Insgesamt wurde versucht, die verschiedenen Zeitschriften geordnet nach der Bedeutsamkeit ihrer Fundstellen und ihrem fachlichen Schwerpunkt (allgemein philosophisch oder speziell pädagogisch) nacheinander abzuhandeln.

Tab. 3: Chronologische tabellarische Übersicht über relevante Zeitschriftenbeiträge zur französischen HuH-Rezeption (nach Zeitschriften geordnet)

	Jahr	Autor	
Manuel Général de l'Instruction Primaire – MGIP (1832-1940)			
1	1872	Ohne Autor	Ephémérides
2	1893	Chopin	Le mouvement pédagogique en Allemagne et le Séminaire pédagogique d'Iéna
3	1894	Chopin	Les punitions au « Seminar pédagogique » d'Iéna
4	1896	Ohne Autor	<i>Prüfungsfrage zum Fach Pädagogik für die Staatsprüfungs zum Volksschulinspektor</i>
5	1901	Compayré	Notes de voyages d'une pèlerinage pestalozzien
6	1905	Ohne Autor	<i>Anzeige mit Leseprobe zu Gockler: Pédagogie de Herbart (1905)</i>
Revue pédagogique – RP (1878-1926)			
1	1884	Fatalot	Les conférences pédagogiques des instituteurs allemands
2	1884	Ohne Autor	Courrier de l'extérieur. Allemagne. [Zum Streit zwischen Dittes und dem VfwP]
3	1884	Ohne Autor	Rezensen zu fünf Werken: (1) Adalbert Weber: Histoire de la pédagogie scolaire, (2) Karl Schmidt: Histoire de l'éducation et de l'enseignement, (3) Ostermann/Wegener: Manuel de pédagogie, (4) Ufer: Introduction à la pédagogie de Herbart, (5) Rein/Pickel/Scheller: Théorie et pratique de l'enseignement primaire
4	1885	Ohne Autor	Courrier de l'extérieur. Allemagne [Nachruf auf Karl Kehr und K.V. Stoy]
5	1885	S., J.	Herbart et Diesterweg [Hinweis auf eine Preisausschreibung]
6	1885	Steeg	L'Herbartianisme en Allemagne
7	1886	Jost	Les bourses de séjours à l'étranger
8	1886	Ohne Autor	Rezensen zu zwei Werken: (1) Arno Bliedner: Karl-Volkmar Stoy et le séminaire universitaire de pédagogie, (2) Gustav Fröhlich: La vie, l'enseignement et les œuvres de K.V. Stoy
9	1890/91	Dereux	La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart
10	1893	Ohne Autor	Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger. 1883-1893
11	1894	Jost	Un voyage en Allemagne

	Jahr	Autor	
12	1894	Marion	Rezension zu: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart
13	1897	Ohne Autor	Courrier de l'extérieur [Kurzbericht zum Jahrestreffen des VfwP in Eisleben]
14	1899	Chabot	Les écoles normales d'Allemagne. Saxe et Prusse
15	1899	P., A. (Pinloche?)	La littérature pédagogique en Allemagne
16	1899	Pinloche	Allemagne
17	1901	Chabot	Revue des livres de pédagogie
18	1901	Chabot	Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Marcel Mauxion: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart]
19	1903	Chabot	Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Ernst von Sallwürk: Die Didaktischen Normalformen]
20	1904	Chabot	Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Compayré: Herbart et l'éducation par l'instruction]
21	1911	Compayré	Les Principes philosophiques de la Pédagogie
Revue Internationale de l'enseignement – RIE (1881-1940)			
1	1881	Dreyfus-Brisac	Les réformes de l'enseignement en France
2	1881	Willmann	Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche
3	1883	Marion	Cours sur la science de l'éducation. Leçon d'ouverture
4	1887	Durkheim	La philosophie dans les universités allemandes
5	1887	Ohne Autor	Lettre d'Iéna [Brief aus Jena über das Stoysche Seminar]
Annuaire de l'enseignement primaire – AEP (1885-1914)			
1	1887	Jost	Les congrès pédagogiques à l'étranger en 1886. Autriche
2	1891	Chauvet	La concentration dans le plan d'études et la progression normale dans l'enseignement
3	1892	Toussaint	Le Seminar pédagogique d'Iéna
4	1892	Turquet	Les voyages scolaires en Allemagne
5	1899	Bon	L'école primaire allemande et l'école primaire française comparées dans leurs principes principaux (1)
6	1899	Jost	Les congrès de l'enseignement de 1898. Allemagne
7	1900	Bon	L'école primaire allemande et l'école primaire française comparées dans leurs principes principaux (2)
8	1900	Jost	Les congrès de l'enseignement de 1899. Étranger
Journal des instituteurs et institutrices – JII (1858-1940)			
1	1870	Dufour	Pédagogie. Rezension zu: Jules Paroz: L'Histoire universelle de la pédagogie
2	1879	Ohne Autor	Les conférences d'instituteurs en France et à l'étranger
3	1890	Ohne Autor	Travail Manuel
4	1894	Ohne Autor	Rezension zu: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart.

	Jahr	Autor	
5	1895	Ohne Autor	Bibliographie aktueller pädagogischer Werke. U.a. aufgeführt: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart
6	1900	Ohne Autor	Coup d'œil à l'étranger
7	1900	Ohne Autor	Rezension zu: L'éducation en Allemagne, en Angleterre et en France au commencement du XIXe siècle (Zeitschriftenartikel)
8	1909/10	Ohne Autor	Rezension zu: Molitor: Comment élever nos enfants?
Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure – REP (1890-1929)			
1	1895	Bon	La presse pédagogique allemande
2	1913	Laurin	Réflexions d'un Instituteur rural sur l'Education. La méthode des Centres d'Intérêt
Revue philosophique de la France et de l'étranger – RPh (seit 1876)			
1	1882	Schmidt	Rezension zu: Radestock: Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung
2	1882	Ohne Autor	Buchempfehlungen; u.a.: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): Les œuvres complètes de Herbart
3	1883	L., H.	Rezension zu: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): Herbarts sämtliche Werke
4	1885	Perez	Rezension zu: Fornelli: Educazione moderna
5	1886	Ohne Autor	Revue des périodiques. La critique philosophique. Hinweis u.a. auf einen Beitrag von Pillon: Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart
6	1887	Ohne Autor	Revue des périodiques étrangers. Rivista italiana di filosofia. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Exposition générale des théories pédagogiques d'Herbart et de son école
7	1887	Ohne Autor	Revue des périodiques étrangers. Rivista italiana di filosofia. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Le fondement moral de la pédagogie selon Herbart et son école
8	1892	Picavet	Revue des périodiques étrangers. Philosophisches Jahrbuch. Darin: Übersicht über Rezensionen, u.a. zu: Otto Flügel und Philosophischer Sprechsaal
9	1892	Blum	Le mouvement pédagogique. Kurzrezension pädagogischer Zeitschriften
10	1895	Ohne Autor	Buchempfehlungen; u.a.: Pinloche: Principales œuvres pédagogiques de Herbart; Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant
11	1895	A., C.	Rezension zu: Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant
12	1896	Ohne Autor	Buchempfehlungen; u.a.: Allevio: Herbart e la sua dottrina pedagogica
13	1900	Mauxion	Rezension zu: Credaro: La pedagogia di G.F. Herbart
14	1901	Segond	Rezension zu: Stein: An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie
15	1901	Blum	Revue générale. Le mouvement pédologique et pédagogique. Rezension u.a. zu: Mauxion: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart
16	1903	Lalo	Rezension zu: Piazzzi: La scuola media e le classi dirigenti
17	1903	Blusy	Revue générale. Le mouvement pédologique et pédagogique

	Jahr	Autor	
18	1903	Mauxion	Les éléments et l'évolution de la moralité. Schlussteil
19	1903	Ohne Autor	Buchempfehlungen; u.a.: Compayré: Herbart – l'éducation par l'instruction
20	1904	Richard	Rezension zu: Dispensa: La scienza dell' insegnamento fondata sulla sociologia
21	1905	Ohne Autor	Buchempfehlungen; u.a.: Gockler: La pédagogie de Herbart
22	1905	Mauxion	Rezension zu: Gockler: La pédagogie de Herbart
23	1906	Bos	Rezension zu: Davidson: A new interpretation of Herbarts psychology and educational theory through the philosophy of Leibniz
24	1906	Compayré	La pédagogie de l'adolescence
25	1906	Roehrich	L'attention spontanée
26	1907	Poitevin	Rezension zu: Paul Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre
27	1908	Ossip-Lourié	Revue des périodiques étrangers. Rivista Filosofica. Rezension u.a. zu: Piazzzi: La gymnastique de l'esprit dans la pédagogie du XIXe siècle
28	1908	Pérès	Revue des périodiques étrangers. Rivista di Filosofia e Scienze affine. Rezension u.a. zu: Marchesini: L'intérêt idéal
29	1909	Thomas	Rezension zu: Dugas: Le problème de l'éducation. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques
30	1910	Dugas	Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale
31	1911	Cellérier	Méthode de la science pédagogique
32	1912	Pérès	Rezension zu: Namias: La pédagogie sociale de Bergemann
33	1913	S., M.	Kurzrezension zu: Flügel: Herbarts Leben und Werk
34	1913	Picavet	Revue des périodiques. Annales de l'institut supérieure de philosophie. Rezension u.a. zu einem Beitrag von Lambrecht zur Völkerpsychologie mit Verweis auf Willmann als Pädagogen
L'année philosophique – APh (1867-1870; 1890-1913)			
1	1894	Pillon	Rezension zu: Pinloche: Principales œuvres pédagogiques de Herbart
2	1900	Pillon	Rezension zu: Mauxion: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart
3	1910	D., L.	Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale
La Critique Philosophique – CPh (1872-1889)			
1	1886	Pillon	Rezension zu: Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart
Le Journal des Savants – JdS (seit 1665; ab 1815 unter angegebenem Titel)			
1	1889	Janet	Rezension zu: Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Zweiter und letzter Teil
2	1905	X., M.	Rezension zu: Gockler: La pédagogie de Herbart

Revue Philosophique de la France et de l'étranger

Das Aufkommen relevanter Texte in der RPh setzt während der ersten Hälfte der 1880er Jahre ein, nachdem Herbarts psychologisches und philosophisches Werk den Lesern der Zeitschrift bereits nähergebracht worden war (vgl. Ribot 1876; vgl. Straszewski 1879). Die psychologische und philosophische Herbartrezeption spielte seit dem Gründungsjahr der RPh eine Rolle und blieb bis in die 1920er Jahre Bestandteil ihres philosophischen und psychologischen Diskurses. Schwerpunkte bildeten dabei die Darstellung Herbarts als wissenschaftlichem und gründlichem Systematiker (vgl. u.a. Gérard 1878, 65), als Begründer einer wissenschaftlichen Psychologie und Herbarts Kantrezeption. Mit Herbart als Pädagogen bzw. mit der wissenschaftlichen Schule des pädagogischen Herbartianismus machte die Zeitschrift vor allem über Buchbesprechungen und Rezensionen von französischen und ausländischen philosophischen und pädagogischen Zeitschriften bekannt. Die pädagogischen HuH-Bezüge sind in diesen Beiträgen oft von randständiger Bedeutung, da von geringem Informationsgehalt und gewähren wenig Einblick in Herbarts Pädagogik oder in herbartianische Ansätze. Zumeist handelt es sich um Rezensionen zu nicht-herbartianischen pädagogischen Werken, in denen sich nicht mehr als Kurzverweise auf die Herbartsche Pädagogik finden. Allerdings lassen sich auch mehrere Rezensionen zu herbartianischen Werken bzw. zu einschlägiger Sekundärliteratur ausmachen. Zuerst sind hier eine Buchempfehlung (vgl. Ohne Autor 1882) und schließlich eine Rezension (vgl. H.L. 1883) von Herbarts sämtlichen Werken in der Herausgabe von Kehrbach und Flügel zu nennen. Der Autor der Rezension, bei dem es sich u.U. um Henri Lachelier handelte, gibt an, den ersten Band der Gesamtausgabe von Karl Kehrbach persönlich zur Rezension übersandt bekommen zu haben und weist kurz auf die anhaltende Bedeutung von Herbarts psychologischem, philosophischem und pädagogischem Werk sowie auf die Lebendigkeit der wissenschaftlichen Schule des Herbartianismus hin. Dabei betont er besonders Herbarts philosophischen Einfluss, was aber offensichtlich der Tatsache geschuldet ist, dass der erste Band der Gesamtausgabe, welcher H.L. zur Rezension vorlag, Herbarts Schriften bis ins Jahr 1805 erfasste und somit dessen pädagogische Hauptwerke noch nicht berücksichtigte (vgl. ebd., 105). H.L. weist allerdings darauf hin, dass Herbart während dieser Schaffensperiode seine pädagogischen Positionen in wichtigen Schriften bereits skizziert bzw. angedacht habe (vgl. ebd., 106). Sehr wahrscheinlich bezieht er sich dabei v.a. auf die Texte aus Herbarts Hauslehrerzeit in der Schweiz (1797-1799), auf Herbarts Reflexionen über Pestalozzi (1802 u. 1804) und die beiden pädagogischen Vorlesungen (1802), die sich in dem Band versammelt finden. Insgesamt bietet die Rezension keine inhaltlichen Einblicke in Herbarts Pädagogik, sondern erläutert vor allem den geplanten strukturellen Aufbau der Gesamtausgabe. Allerdings betont der Autor, dass Kehrbach nicht nur die Texte der Ausgaben von Hartenstein, Ziller und Zimmermann redigiert, sondern auch eine Zahl hauptsächlich pädagogischer Texte aufgenommen habe, die bislang eher unbekannt gewesen seien und dass Kehrbach daher mit seiner Herbart-Gesamtausgabe der Philosophie einen Dienst erwiesen habe (vgl. ebd., 105). Über diese Rezension hinaus finden sich Besprechungen herbartianischer Literatur sowohl französischer als auch ausländischer Autoren. Von den einschlägigen französischen Monographien werden berücksichtigt Mauxion 1901b (vgl. Blum 1901), Gockler 1905 (vgl. Mauxion 1905), Roehrich 1910 (vgl. Dugas 1910). Kurze Buchempfehlungen gibt es zu Pinloche 1894 (vgl. Ohne Autor 1895), Compayré 1903 (vgl. Ohne Autor 1903) und zu Gockler 1905 (vgl. Ohne Autor 1905b). 1895 findet sich außerdem eine Rezension zu Mauxion 1894, also zu Mauxions philosophischer Abhandlung zu Herbarts Metaphysik und Kantkritik, im Zuge derer der Autor unter Verweis auf Pinloche 1894 auch « la pédagogie de Herbart » (A., C. 1895) erwähnt, die er aber nicht weiter thematisiert. Die Rezension zu

Mauxion 1901b findet sich in eine Diskussion über Bedeutung und Möglichkeit von Erziehung durch Unterricht eingebunden. Der Autor, Eugène Blum, skizziert kurz den Herbartschen Erziehungsbegriff nach seinem Verständnis, wobei er sich offensichtlich v.a. auf Herbarts Ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804b) bezieht; er geht darauf ein, dass la culture morale (die Zucht) und die Entwicklung eines intérêt multiple (vielseitiges Interesse) vermittels des Unterrichts, notwendig miteinander einhergehen müssen, wenn Erziehung ihrer wesentlichen Aufgabe (tâche essentielle) gerecht werden möchte. Diese wesentliche Aufgabe benennt Blum frei nach Herbart allerdings etwas kryptisch als « une exposi-esthétique du monde »¹⁸⁵ (Blum 1901, 89). Blum geht bei seiner Darstellung insgesamt davon aus, dass die Entwicklung klarer Ideen das grundlegende Problem der Erziehung darstellten, denn « [1] es idées seules donneront des règles universelles capables d'organiser une société humaine »¹⁸⁶ (ebd.). Letztendlich empfiehlt Blum die Abhandlung Mauxions zur Lektüre, denn sie werde der interessanten und wertvollen Herbartschen Systematik einer Erziehung durch Unterricht gerecht sowie der Bedeutung, die dem Herbartianismus noch immer zukomme (vgl., ebd.). Mauxion selbst rezensiert einige Jahre später Gocklers La pédagogie de Herbart (1905), mit der er sich kritisch auseinandersetzt, die er aber seiner Leserschaft dringend zur – auch mehrfachen – Lektüre empfiehlt (vgl. Mauxion 1905, 205). Mauxion äußert gleich zu Beginn seiner Besprechung der Pädagogie die Hoffnung, dass Herbarts pädagogischen Positionen auch in Frankreich mehr Beachtung zuteil werde (vgl. ebd., 203). Um Gocklers Autorität als Herbartrezipient zu untermauern, verweist Mauxion zudem darauf, dass Gockler an der Stoyschen Erziehungsanstalt bei Heinrich Stoy gelehrt und Vorlesungen von Wilhelm Rein besucht habe. Gockler habe also « vécu dans un des centres les plus actifs de l'Herbartianisme [...], a vu sur place fonctionner la machine et même a pris part à son fonctionnement. »¹⁸⁷ (ebd., 203) Bemerkenswert ist hier die – recht technisch und leblos anmutende – Beschreibung des Herbartianismus als funktionierende Maschine. Fünf Jahre später veröffentlicht die RPh eine ausführliche und äußerst wohlwollende Rezension von L. Dugas zu Roehrichs Philosophie de l'éducation. Dugas unterstreicht die Bedeutung und Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik, mithin einer wissenschaftlichen Pädagogik, auf die sich die pädagogische Praxis stützen könne (vgl. Dugas 1910, 302). Zentraler Gegenstand einer solchen Allgemeinen Pädagogik sei der Zweck der Erziehung. Dementsprechend sei die Erziehung letztendlich keine empirische Kunst, sondern Gegenstand einer aus der Erfahrung abgeleiteten Wissenschaft (vgl. ebd.). Die Frage nach der Möglichkeit von erziehungswissenschaftlichen Gesetzen sieht Dugas mit Roehrich dabei immer mit der Frage nach deren Anwendbarkeit einhergehen (vgl. ebd., 303). Dugas kommt zu dem Schluss, dass Roehrich mit der Philosophie de l'éducation eine überzeugende Systematik einer Allgemeinen Pädagogik vorgelegt hat. Er spart dabei nicht mit Lob und weist auch auf Roehrichs fachlich-theoretische Prägung durch Herbart hin: « Tel est le résumé de ce livre abondant et plein. Il dégage les principes et dresse le plan d'une pédagogie générale. Il s'inspire de la doctrine de Herbart, prend l'instruction pour base, l'éducation pour fin. Il n'est point intellectualiste au sens

185 Vorausgesetzt der Titel des Beitrags wurde nicht durch einen typographischen Fehler verkürzt (une exposition esthétique du monde), so könnte Terminus wörtlich vielleicht als Expositiv-Ästhetik der Welt übersetzt werden. Jedenfalls bezieht sich Blum hier offensichtlich auf die „Ästhetische Darstellung der Welt“ [Herbart 1804b] nach Herbart: Darstellung/exposition + Ästhetik/esthétique = Expo-esthétique. Der Begriff geht somit auf Herbart zurück, die komprimierte Bezeichnung, derer sich Blum bedient, findet sich bei Herbart aber nicht.

186 „Die Ideen allein liefern allgemeingültige Regeln, nach denen eine menschliche Gesellschaft organisiert werden kann.“ (Blum 1901, 89 – Ü: K. GDV)

187 „[Gockler] hat in einem der betriebsamsten Zentren des Herbartianismus gelebt, [...] hat die Maschine vor Ort funktionieren gesehen und hat sogar an ihrem Funktionieren teilgenommen.“ (Mauxion 1905, 203 – Ü: K. GDV)

étroit. Il fait de l'instruction un moyen, non une fin. [...] Il est d'inspiration élevée, composé avec art et solidement construit. »¹⁸⁸ (Ebd., 306).

Neben den Rezensionen zu einschlägigen herbartianischen Werken finden sich in der RPh auch vier philosophische bzw. pädagogische Abhandlungen, in denen Bezug auf Herbart genommen wird. Drei der Abhandlungen stammen von einschlägigen Autoren, die inzwischen schon mehrmals mit der französischen HuH-Rezeption in Verbindung gebracht werden konnten. Die Verweise auf Herbart sind allerdings minimal. Marcel Mauxion rundet das Schlusswort eines moralphilosophischen Beitrages mit einem Zitat Herbarts über die Aufgabe des wahren Erziehers ab (vgl. Mauxion 1903, 180). Drei Jahre später erscheint ein pädagogischer Artikel zur Frage der Jugenderziehung von Gabriel Compayré. Hier begegnet Herbart dem Leser kurz als deutscher Philosoph und Pädagoge, der viel Einfluss auf das amerikanische Erziehungswesen ausübe (vgl. Compayré 1906, 597f.). In einer Abhandlung aus dem gleichen Jahr von Edouard Roehrich zum Phänomen der Aufmerksamkeit, findet sich ebenfalls nur ein kurzer Verweis auf Herbart; diesmal hinsichtlich seines Beitrages zur Erforschung des pädagogisch-psychologischen Problems der Aufmerksamkeit (vgl. Roehrich 1906, 158). Hervorgehoben sei allerdings der Beitrag von L. Cellérier zur Methode einer wissenschaftlichen Pädagogik (*Méthode de la science de pédagogie*), in welchem er verschiedene Möglichkeiten der Systematisierung pädagogischen Wissens und pädagogischer Theorien analysiert. Zu den reinen Systematikern zählt er neben Platon und Pestalozzi auch Herbart, den er als einzigen Philosophen vorstellt, der den Versuch unternommen habe, eine wirkliche Erziehungswissenschaft aufzubauen (vgl. Cellérier 1911, 400, 403). Obwohl er zu dem Schluss kommt, dass Herbart dieses Vorhaben nicht zu Ende gebracht habe (vgl. ebd., 403, 416), würdigt er sowohl die Herbartschen wie auch die herbartianischen Bemühungen um eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik (vgl. ebd., 403, 412, 416). Im Zuge dessen findet auch das Konzept des erziehenden Unterrichts (*enseignement éducatif*) Erwähnung. Den Begriff erziehender Unterricht schreibt Cellérier dabei explizit nicht Herbart, sondern den Herbartianern zu (vgl. ebd., 412).

Abgesehen von diesen ausführlicheren Beiträgen finden sich alle anderen relevanten Fundstellen in der RPh in Rezensionen zu Monographien und Zeitschriftenbeiträgen. Auffällig ist dabei der hohe Anteil an italienischen Beiträgen zu Herbart oder zum pädagogischen Herbartianismus, die kurz besprochen werden oder auf die hingewiesen wird (vgl. Perez 1885; vgl. Ohne Autor 1887i/j; vgl. Ohne Autor 1896a; vgl. Mauxion 1900; vgl. Lalo 1903; vgl. Richard 1904; vgl. Ossip-Lourié 1908; vgl. Pérès 1908; vgl. Pérès 1912). Beachtenswert ist unter diesen die Rezension Mauxions zu Credaros *La pédagogie de G.F. Herbart*. Bevor er einen inhaltlichen Einblick in Credaros Herbartwerk gibt, äußert sich Mauxion kurz zur Herbartrezeption in den USA und in Frankreich. Interessant ist hier sein Hinweis, dass « cette année » (Mauxion 1900, 431), also in diesem Jahr 1900, die Universitäten von Poitiers und Lyon Veranstaltungen zu « les théories du grand pédagogue allemand »¹⁸⁹ (ebd.) angeboten hätten, die sowohl den Studenten als auch der Öffentlichkeit zugänglich waren (vgl. ebd.).

Die HuH-Bezüge, die sich in den weiteren Rezensionen finden lassen, sind tendenziell sehr kurz oder fragmentarisch. So findet sich z.B. bei Blusy 1903 ein Kurzhinweis auf Herbarts wissenschaftliche Pädagogik in der Auslegung nach Auguste Pinloche (vgl. Blusy 1903, 658). Interes-

188 „Solcherart ist das Resümee dieses ergiebigen und reichhaltigen Buches. Es offenbart die Prinzipien und entwirft den Grundriss einer Allgemeinen Pädagogik. Es lehnt sich an die Lehre Herbarts an, nimmt den Unterricht zur Grundlage, die Erziehung zum Zweck. Es ist von hoher Inspiration, kunstvoll komponiert und fundiert aufgebaut.“ (Dugas 1910, 306 – Ü: K.GdV)

189 „die Theorien des großen deutschen Pädagogen“ (Mauxion 1900, 431 – Ü: K. GdV)

santer ist die Rezension von Bos zu Davidsons *A new interpretation of Herbarts psychology and educational theory*, in der Bos darlegt, dass Davidson in seiner Abhandlung Herbarts Pädagogik in ihrer Komplexität nicht gerecht wird (vgl. Bos 1906, 332). Abschließend kann noch die sehr wohlwollende, aber auch sehr kurze Rezension zu Otto Flügel: *Herbarts Leben und Werk* (vgl. M. S. 1913) hervorgehoben werden als ein Literaturhinweis, der das Interesse an einer Auseinandersetzung mit Herbart wecken kann.

Revue pédagogique

In der RP lassen sich zwischen 1884 und 1911 21 relevante Publikationen zählen, von denen acht innerhalb von drei Jahren, zwischen 1884 und 1886, erscheinen. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um – teils sehr kurze – Beiträge zur Herbartianismusrezeption. 1884 erscheint eine detaillierte Übersicht über Themenschwerpunkte der deutschen Lehrerkonferenzen zwischen 1879-1882, die als Spiegelbild der deutschen pädagogischen Landschaft dienen soll. Der Autor stellt Deutschland als die pädagogische Nation schlechthin vor und äußert sich anerkennend über das berufliche und pädagogisch-fachliche Engagement deutscher Volksschullehrer (Fatalot 1884, 43ff.). Im Zuge seiner Auflistung der Lehrerkonferenzen, weist er auch auf die Konferenz von Hamm 1882 hin; deren Teilnehmer hätten sich kritisch mit « la théorie de la concentration de l'enseignement de Herbart »¹⁹⁰ (ebd., 49 – Hrvhg. i.O.) auseinandergesetzt. Allerdings vermittelt Fatalots kurze Reflexion der Konferenz nur ein sehr oberflächliches Bild, sowohl vom tatsächlichen thematischen Schwerpunkt der Veranstaltung wie auch von der dort erfolgten Art der Auseinandersetzung mit der Thematik. Der Begriff *concentration de l'enseignement* erinnert eher an herbartianische Konzeptionen; allen voran an jene Zillers. Die Formulierung *concentration de l'enseignement de Herbart* wirkt daher etwas unbeholfen. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Fatalot nur über wenige fachliche Kenntnisse auf dem Gebiet der Herbartschen bzw. herbartianischen Pädagogiken verfügte und die Konzentrationsidee irrtümlich Herbart selbst zuschrieb. Dafür sprechen auch die vagen Formulierungen, die einen Einblick in die thematischen Diskussionen der Konferenz geben sollen. Fatalot erklärt, die in Hamm anwesenden Lehrer « admettent cette théorie d'une manière générale; mais il rejettent le principe de vertu duquel l'enseignement aurait pour point de départ et pour fondement [...] des contes et l'histoire de Robinson »¹⁹¹ (ebd., 49). Der Vorschlag, Märchen bzw. den Robinson als Gesinnungsstoffe zu nutzen, stammt nicht ursprünglich von Herbart, sondern von Ziller. Fatalot ist sich dieses Unterschiedes offensichtlich nicht bewusst.

Aus demselben Jahr datieren zwei kurze Hinweise auf pädagogische Herbartianer. Zum einen veröffentlicht die RP ins Französische übertragene Auszüge aus der Berliner Pädagogischen Zeitung und der Hamburger Pädagogischen Reform zu Berichten über Streitigkeiten zwischen dem Herbartkritiker Friedrich Dittes und dem damaligen Vorsitzenden des VfwP, Theodor Vogt (vgl. Ohne Autor 1884a, 572). Der nicht näher genannte Verfasser bezieht dabei eindeutig für Dittes Stellung und kritisiert eine, seines Empfindens nach unangemessene Polemik Vogts (vgl. ebd.). An anderer Stelle rezensiert ein ebenfalls nicht genannter Autor im Zuge einer Besprechung von fünf deutschsprachigen pädagogischen Werken u.a. auch Ufers *Introduction à la pédagogie de Herbart* (2. Auflage) und *Théorie et pratique de l'enseignement primaire* (8. Aufla-

190 „die Theorie der Konzentration des Unterrichts von Herbart“ (Fatalot 1884, 49 – Ü.: K. GdV)

191 „[sie] nehmen diese Theorie im Allgemeinen an, aber sie verwerfen das Tugendprinzip, das im Unterricht vor allem in Märchen und im Robinson seinen Ausgangspunkt und seine Grundlage habe“ (Fatalot 1884, 49 – Ü.: K. GdV)

ge), herausgegeben durch Rein/Pickel/Scheller¹⁹² (vgl. Ohne Autor 1884b, 277f.). Beide Werke hebt der Rezensent positiv hervor, denn sie böten einen Zugang zu Herbarts « *pédagogie intéressante, mais obscure* »¹⁹³ (ebd.). Ufer gebe einen gut verständlichen Einblick in « *les pensées de l'école herbartienne* »¹⁹⁴ (ebd., 278); Rein/Pickel/Scheller offerierten ein detailliertes und inspirierendes unterrichtsmethodisches Werk (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Fatalot (1884) vermittelt der unbekannte Autor den Eindruck, als wisse er die Pädagogik Herbarts von herbartianischen Ansätzen zu unterscheiden. Jedenfalls ordnet er letzteren als pädagogische Schule ein. Obwohl der Autor die französischen Titel der Werke nennt, bezieht sich seine Rezension offenbar auf die deutschen Originalausgaben. Dafür spricht, dass er als Verlag Bleyl und Kämmerer in Dresden nennt. Wahrscheinlich lagen die Werke also nicht auf Französisch vor.

1885 erscheint in der RP der bereits erwähnte ablehnende Beitrag Jules Steegs über den Herbartianismus in Deutschland (*L'Herbartianisme en Allemagne*), der etwas ausführlicher auf den Herbartianismus als pädagogische Schule eingeht. Dem Artikel ging auf deutscher Seite ein kurzer Verriss von Herbarts Theorie durch den schon genannten Friedrich Dittes (vgl. Dittes 1884) voraus, der ein entschiedener Kritiker des Herbartianismus war. Der Verriss war Teil des Bildungsstreites, der in Deutschland zwischen Anhängern und Gegnern des pädagogischen Herbartianismus entbrannt war. 1885 nahm Jules Steeg diesen fachlichen Disput zum Anlass, um einen Blick über die Grenze zu werfen und Herbarts Theorie, den er ausdrücklich als „philosophie“ (Steeg 1885, 560) bezeichnet und die pädagogische Schule des Herbartianismus einem französischen Publikum vorzustellen. Dabei positionierte er sich klar gegen die Strömung des pädagogischen Herbartianismus insgesamt, ohne allerdings seine Stellungnahme zufriedenstellend begründen zu können. Die Argumentation wirkt oberflächlich, kaum fundiert und wenig objektiv (vgl. ebd., 560ff.). Er weist kurz auf Herbarts Ethik und seine Psychologie als Stützen der Erziehungslehre hin; die Psychologie führt er dabei nicht weiter aus, mit der Begründung, dass « *le langage technique et obscur [de Herbart] risquerait d'effrayer nos lecteurs* »¹⁹⁵ (ebd., 561). Es fällt auf, dass Steeg mit Herbarts Pädagogik, die er knapp zu umreißen versucht, nur mangelhaft vertraut ist. So verwechselt er offensichtlich die Zillerschen Formalstufen mit den Herbartischen Unterrichtsstufen (ebd.) und begeht damit einen typischen systematischen Fehler. Der kurze Beitrag kann weder Aufschluss über die Systematik noch über das Anliegen der Pädagogiken Herbarts oder der Herbartianer geben; immerhin brachte er aber den pädagogischen Herbartianismus als einflussreiche wissenschaftliche Schule in einer französischen Fachzeitschrift ins Gespräch. Steeg stellt Karl Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller als Begründer zweier verschiedener « *école[s] herbartiennes* »¹⁹⁶ (ebd., 562) vor. Dabei zeigt er einige Sympathien für Stoy, dessen praktische Arbeit als Lehrerbildner am Jenaer Pädagogischen Seminar er würdigt und der zudem die gemäßigtere herbartianische Richtung vertrete. Durchweg kritisch äu-

192 Der Titel des Werkes von Ufer lautet in der deutschen Rückübersetzung wörtlich Einführung in die Pädagogik Herbarts. Da ein solches Buch von Ufer nicht existiert, handelt es sich offensichtlich um seine Vorschule der Pädagogik Herbarts. Bei dem Werk von Rein/Pickel/Scheller handelt es sich um Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Hier verwundert allerdings Folgendes: Das achtbändige Werk wurde zwischen 1878-1885 herausgegeben. Die Rezension erschien also bereits ein Jahr vor der Herausgabe des letzten Bandes. Der Autor kann demnach nicht das gesamte Werk rezensiert haben. Einen Hinweis auf das Ausstehen des letzten Bandes liefert er aber nicht.

193 „interessante, aber dunkle Pädagogik (Ohne Autor 1884b, 277f. – Ü.: K. GdV)

194 „das Denken der herbartianischen Schule“ (Ohne Autor 1884b, 278 – Ü.: K. GdV)

195 „die technische und unklare Sprache [Herbarts] birgt das Risiko, unsere Leser zu erschrecken.“ (Steeg 1885, 561 – Ü.: K. GdV)

196 „herbartianische Schule[n]“ (Steeg 1885, 562 – Ü.: K. GdV)

ßert er sich zu Ziller und dessen Anhängern, deren Pädagogik er als schwer durchschaubar und wenig originell beschreibt (vgl. ebd.). Zudem kritisiert er deren angeblich absoluten Anspruch auf wissenschaftliche Gültigkeit ihrer pädagogischen Theorien. Wenig Gutes weiß Steeg auch über den Verein für wissenschaftliche Pädagogik und dessen Zeitschrift zu sagen. Er behauptet, letztere sei gehalten in « un langage spécial qui demande une initiation »¹⁹⁷ (ebd., 563). Mehr oder weniger anerkennend äußert er sich allerdings zu Wilhelm Rein, damals noch Rektor des Lehrerseminars in Eisenach und zu dessen Zeitschrift Pädagogische Studien (vgl. ebd.): In dieser, so Steeg, veröffentlichten neben Rein selbst, andere pädagogische « écrivains de valeur »¹⁹⁸ (ebd.), welche durch ihr Getöse (« du bruit » – ebd.) auch Positives bewirken würden, « parce qu'ils attirent l'attention sur des questions intéressantes, et qu'ils forcent ainsi le personnel enseignant à réfléchir sur les méthodes d'enseignement, et à sortir de la routine. »¹⁹⁹ (Ebd., 564) Insgesamt hält Steeg Herbarts Pädagogik und die Theorien des pädagogischen Herbartianismus aber für wenig innovativ und für von ihren Anhängern überschätzt. Sein abschließendes Urteil fällt eindeutig aus. Mit einem nicht näher belegten Zitat, das ursprünglich Stoy in einer Äußerung über Ziller zuzuschreiben ist (vgl. Compayré 1907, 117), gibt er seinen Lesern mit auf den Weg, dass eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik sich nicht lohne: « Ce qu'elle offre de nouveau n'est pas bon ; ce qu'elle offre de bon n'est pas nouveau. »²⁰⁰ (Steeg 1885, 564) Im Unterschied dazu finden Elemente der pädagogischen Praxis einiger Herbartianer bei ihm Anklang. Hier tun sich Diskrepanzen in der Wahrnehmung der Herbartschen bzw. herbartianischen pädagogischen Theorie und Praxis auf. Abgesehen von Steegs Beitrag finden sich in der RP 1885 nur noch zwei kurze Hinweise auf Herbarts Pädagogik bzw. auf den Herbartianismus. Zum einen handelt es sich um einen kurzen Nachruf auf zwei beachtenswerte (« distingués ») Pädagogen (vgl. Gantois 1885, 190). Neben des Erfurters Karl Kehr, Herausgeber der Zeitschrift Pädagogische Blätter, wird Karl Volkmar Stoy gedacht, zu dem der unbekannte Autor anmerkt, er habe der herbartianischen Sekte (« la secte herbartienne » – ebd.) angehört (vgl. ebd.). Die Bezeichnung als Sekte steht natürlich im Widerspruch zu anderen Darstellungen des pädagogischen Herbartianismus als wissenschaftliche Schule. Zum anderen erschien im selben Jahr unter dem Stichwort Herbart et Diesterweg nur noch der Hinweis auf eine Preisausschreibung der Berliner Diesterweg Gesellschaft zu der Frage, welche Übereinstimmungen es zwischen den pädagogischen Systemen Herbart-Zillers [sic] und Diesterwegs gebe (vgl. J.S. 1885). Aufschlussreich ist hierbei immerhin, dass die RP ihre französische Leserschaft auf die Ausschreibung zu einer eindeutig herbartianisch geprägten pädagogischen Thematik aufmerksam macht und somit mutmaßlich von einem bestehenden Interesse an der Thematik ausgeht. 1886 erschien nach dem Nachruf auf Stoy im Vorjahr, eine Rezension zweier herbartianischer Monographien zu Leben und Werk Karl Volkmar Stoy (vgl. Ohne Autor 1886b), in der Stoy ausführlicher gewürdigt wird, als es im Nachruf geschehen ist. Der Autor bleibt ungenannt. Er gibt aber im Laufe der Rezension einen wohlwollenden und anerkennenden Einblick in Stoy's pädagogische Arbeit und hebt dabei besonders die pädagogische Praxis am Universitätsseminar zu Jena hervor. Der Autor kündigt an, die beiden von ihm besprochenen Werke, Arno Bliedners Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar (1886) und Gustav

197 „eine spezielle Sprache, in die man eingeweiht werden muss“ (Steeg 1885, 563 – Ü.: K. GdV)

198 „Schriftsteller von Wert“ (Steeg 1885, 562 – Ü.: K. GdV)

199 „denn sie lenken die Aufmerksamkeit auf interessante Fragen und zwingen so das Lehrpersonal, über die Unterrichtsmethoden nachzudenken und aus der Routine herauszukommen.“ (Steeg 1885, 564 – Ü.: K. GdV)

200 „Das, was sie an Neuem anbietet, ist nicht gut; das, was sie an Gutem anbietet, ist nicht neu.“ (Steeg 1885, 564 – Ü.: K. GdV)

Fröhlichs Karl Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken²⁰¹ (1885), würden Sympathien für Stoy und dessen Werk wecken (vgl. ebd., 465). Stoy habe zahlreiche wichtige pädagogische Schriften verfasst, die Krönung seines Werkes sei allerdings die Gründung der Übungsschule in Jena gewesen (vgl. ebd., 466). Ganz im Geiste Herbarts habe Stoy dadurch eine wichtige Lücke in der Lehrerbildung geschlossen, indem er den Studenten ermöglichte « [d'] apprendre l'art et la science de l'enseignement »²⁰² (ebd.). Stoy, so der Autor, habe unverzichtbare Elemente der Lehrerbildung berücksichtigt, die in der universitären Lehrerbildung normalerweise zu kurz kämen: « les méthodes rationnelles, confirmées et corrigées par l'expérience, la sagesse pratique, le tact, tout ce qui constitue le bon maître »²⁰³ (ebd.). Der Autor empfiehlt die beiden Abhandlungen Bliedners bzw. Fröhlichs, um sich genauer mit Leben und Werk Stoy's (bei Fröhlich), besonders aber mit der Geschichte und Arbeit des pädagogischen Universitäts-Seminars (bei Bliedner) vertraut zu machen und verhehlt dabei seine Bewunderung für Stoy, « un homme de grande valeur »²⁰⁴ (ebd., 467) und dessen (vor allem praktische) pädagogische Arbeit nicht: « Stoy laisse derrière lui mieux que ses livres, mieux que le souvenir d'une existence noblement consacrée au bien: il laisse des disciples qui transmettront sa pensée et sa méthode aux générations futures sur tous les points de son pays. »²⁰⁵ (Ebd.) Der Autor sagt der Pädagogik Stoy's demnach ein Fortwirken über mehrere Generationen voraus; allerdings – und das ist im Hinblick auf die Fragen nach der HuH-Rezeption in Frankreich durchaus interessant – beschränkt er diese Prognose auf das Heimatland Stoy's, also auf Deutschland. Zu Schülern Stoy's im Ausland äußert er sich in diesem Zusammenhang nicht, auch wenn er im Laufe der Rezension darauf hinweist, dass unter ausländischen Hörern am Stoy'schen Pädagogischen Seminar auch französische Studenten waren. Im selben Jahr findet sich ein weiterer, allerdings sehr knapper Hinweis auf die Arbeit des Jenaer Pädagogischen Seminars und zwar in einem Beitrag von Guillaume Jost über die Auslandsaufenthalte französischer Stipendiaten (vgl. Jost 1886). Hier erfährt man, dass einige Stipendiaten (Lehramtsanwärter zwischen 25-30 Jahren) auch an einem Lehrerseminar in Jena untergekommen seien. Es kann hinterfragt werden, ob dieser Hinweis zur offenen HuH-Rezeption gezählt werden kann. Er wurde jedoch in diese Übersicht aufgenommen, da das Jenaer Pädagogische Seminar nicht nur eindeutig herbartianisch geprägt war, was auch in Frankreich bekannt war (vgl. Ohne Autor 1886b) – ein Teil der Leser der RP könnte durchaus darauf aufmerksam geworden sein, dass einige französischer Lehramtsanwärter ihr Auslandsstudium und somit einen Teil ihrer Lehrerbildung, an einer herbartianisch geprägten Institution absolvierten. Darüber hinaus kann das Jenaer Seminar auch als einer der wichtigsten Orte der fachlich-pädagogischen Begegnung zwischen französischen Pädagogen und herbartianischen Pädagogen gelten (siehe dazu III/3.2.1.).

Nach 1886 finden sich für einige Jahre keine weiteren Hinweise auf eine HuH-Rezeption in der RP. Das nächste Aufkommen setzt zu Beginn der 1890er Jahre mit Dereux' Beitrag *La psycho-*

201 Auch hier gibt der Autor der Rezension die Titel der Werke auf Französisch an. Anhand der bibliographischen Daten, die er zu den besprochenen Monographien nennt, lässt sich allerdings ableiten, dass sich seine Rezension auf die deutschen Originalausgaben bezieht. Französische Ausgaben der fraglichen Werke gab es höchstwahrscheinlich nicht.

202 „die Kunst und die Wissenschaft des Unterrichtens zu erlernen“ (Ohne Autor 1886b, 466 – Ü.: K. GdV)

203 „rationale Methoden, die durch die Erfahrung bestätigt oder nachgebessert werden, Weisheit im und durch das praktische Handeln, Takt, all das, was einen guten Lehrer ausmacht.“ (Ohne Autor 1886b, 466 – Ü.: K. GdV)

204 „einen Menschen von großem Wert“ (Ohne Autor 1886b, 467 – Ü.: K. GdV)

205 „Stoy hinterlässt Besseres als seine Bücher, Besseres als das Andenken an ein Leben, das edelmütig dem Guten gewidmet wurde: er hinterlässt Schüler, die sein Denken und seine Methode an nachfolgende Generationen in allen Teilen seines Landes weitergeben werden.“ (Ohne Autor 1886b, 467 – Ü.: K. GdV)

logie appliquée à l'éducation d'après Herbart (1890/91) ein, der aufgrund seiner Ausführlichkeit bereits in der Übersicht zu den einschlägigen Werken zur HuH-Rezeption vorgestellt worden ist. Für die folgenden zehn Jahre finden sich immer wieder vereinzelte kleinere Beiträge. Zuerst wären dabei zwei weitere Berichte zum staatlichen Stipendienprogramm Bourses des séjours zu nennen (Ohne Autor 1893, Jost 1894). Der Artikel des nicht näher genannten Autors kann dabei ebenfalls nur am Rande als Beitrag zur HuH-Rezeption gezählt werden; allerdings stellt er eine Übersicht über die Partnerinstitutionen im Ausland und über die von ihnen aufgenommenen französischen Studenten zur Verfügung. Dieser Übersicht kann man entnehmen, dass zu den Partnerinstitutionen auch das Jenaer Pädagogische Seminar und vorher das Lehrerseminar in Eisenach unter Wilhelm Rein zählten (vgl. Ohne Autor 1893, 226f.). Jost (1894) allerdings geht detaillierter auf die Kooperation mit einigen der Partnerinstitutionen ein und hebt dabei besonders das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar hervor. Er betont, dass die französischen Stipendiaten in Jena besonders freundlich begrüßt würden und dass sie sich dort wann sie wollen (à loisir) ihren pädagogischen Studien widmen könnten (vgl. Jost 1894, 198). Die (Gast-)Freundlichkeit Wilhelm Reins hebt Jost noch einmal besonders hervor (vgl. ebd.). Im Übrigen informiert der Beitrag kurz, aber ausführlich genug, über die Zielgruppe des Seminars (angehende Realschul- und Seminarlehrer, zukünftige Rektoren des höheren Volksschul- oder Realschulwesens), über den Arbeitseifer der Studierenden, über die herbartianisch geprägte theoretische Fundierung der Lehrerbildung am Seminar und deren Struktur sowie über den international guten Ruf der Institution und deren multinationale Studentenschaft. Jost weist auch namentlich auf ehemalige französische Stipendiaten in Jena hin und empfiehlt der Leserschaft indirekt, sich mit diesen in Verbindung zu setzen, um mehr über die pädagogische Arbeit am Jenaer Seminar zu erfahren. Aus demselben Jahr datiert die Rezension des Philosophen und Pädagogen Henri Marion zu Pinloches *Principales Œuvres Pédagogiques de Herbart*. Henri Marion zeigte nachweislich ein Interesse an der Herbartischen Pädagogik (siehe auch III/3.1.2, besonders III/3.1.2.2) und hatte selbst zur Entstehung von Pinloches Herbartwerk beigetragen. Gemeinsam mit Ferdinand Buisson war er offensichtlich an seinen Schüler August Pinloche herangetreten, um die Übersetzung der wichtigsten pädagogischen Werke Herbarts ins Französische anzuregen (vgl. Pinloche 1894, V; Vgl. Dévaud, 280). Nachdem Pinloche 1894 seine *Principales oeuvres pédagogiques* veröffentlicht hatte, übernahm es Marion durch seine wohlwollende Rezension in der RP, das Buch einer breiten Leserschaft zu empfehlen. Dabei distanziert er sich deutlich von jedweder Euphorie zu Herbarts Positionen. Er erklärt, dass mehrere ihrer empfehlenswerten Elemente bereits zu pädagogischem Allgemeingut geworden seien, sie darüber hinaus Widersprüche in sich trügen und auf französische Verhältnisse schwer anwendbar seien:

« Non que je regarde ces écrits de Herbart comme pouvant être aujourd'hui pour nous le trésor que tant d'Allemands ont cru y trouver. Ce qu'ils contiennent de meilleur me semble être de longue date tombé dans le domaine commun; dans le reste il y a bien du fatras, bien des choses douteuses, ou confuses, ou inutilement laborieuses, peu assimilables pour nous. »²⁰⁶ (Marion 1894, 457)

Durch die Formulierung seiner Rezension zeigt Marion, dass er sich genauer mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt hat und wahrscheinlich auch die Anwendbarkeit Herbartischer bzw.

206 „Es ist nicht so, dass ich glaube, diese Schriften Herbarts könnten heute für uns ein solch wertvoller Schatz sein, für den ihn so viele Deutsche gehalten haben. Das Beste von dem, was in ihnen enthalten ist, ist, so scheint es mir, schon lange zu Allgemeinwissen geworden. Der Rest besteht doch zu einem guten Teil aus einem [literarischen – K. GdV] Wust; da gibt es vieles, was zweifelhaft ist oder verworren oder unnötig mühsam [zu lesen – K. GdV]; für uns nur von geringem Nutzen.“ (Marion 1894, 457 – Ü.: K. GdV.)

herbartianischer pädagogischer Elemente unter französischen Bedingungen geprüft hat. Es stellt sich heraus, dass er Herbarts Allgemeine Pädagogik wiederholt im Original gelesen hat, wenn Marion auch angibt, dass ihm dies vor allem aufgrund des Stils und des Aufbaus des Werkes nicht wenig Mühe bereitet habe: « On n'y avance qu'avec une extrême lenteur si l'on veut bien comprendre, sans être sur pour cela d'avoir tout compris à la fin; [...] »²⁰⁷ (Marion 1894, 455). Zudem erschwere die Konzentration auf Details der Systematik den Blick auf das Ganze. Die Rezension transportiert also nicht nur Informationen zu Pinloches Herbartübersetzung, sondern ist, besonders vor dem Hintergrund der Bemühungen Marions um diese Übersetzung, auch aus anderen Gründen aufschlussreich: Marion nahm Herbarts Werke offensichtlich als lesenswert wahr und war um ein tiefgreifendes Verständnis bemüht, musste aber die frustrierende Erfahrung machen, dass ihm die Lektüre Herbarts in der Originalsprache einen umfassenden Zugang zu dessen Denkgebäude verwehrte. Es hat den Anschein, dass Marion sich nicht zuletzt aus diesen Gründen dazu entschieden hatte, Pinloche die Übersetzung der Herbart'schen Pädagogik zu empfehlen. In seiner Rezension lobt er, dass es Pinloche gelungen sei, durch eine freie Übersetzung Herbarts pädagogische Theorie einem französischen Publikum zugänglich zu machen. Er hebt Pinloches interpretative Leistung als den wichtigsten Aspekt des Buches hervor, denn in ihrem ursprünglichen Aufbau seien die Werke Herbarts kaum ins Französische übertragbar (vgl. Marion 1894, 456). Marion ist fraglos an einer leichten Verständlichkeit der Herbart'schen pädagogischen Positionen interessiert gewesen. Dies erweckt den Eindruck, dass er die Aufnahme der Thematik in den französischen pädagogischen Diskurs erleichtern wollte. Pinloche, mit dem er ja offensichtlich gut bekannt war, bescheinigte ihm nach Dévaud 1911 ein Interesse daran, „[...] die Erziehungswissenschaft damit aufzufrischen.“ (Vgl. Dévaud 1911, 278) Marions Rezension weist im Verbund mit Pinloches Werk somit auch auf ein tiefgründigeres Interesse Marions an Herbarts Pädagogik hin.

Während der folgenden Jahre finden sich in der RP so gut wie keine Hinweise auf eine HuH-Rezeption. 1897 erscheint ein kurzer abwertender Kommentar zu einem Jahrestreffen des VfwP, der die Wissenschaftlichkeit des Vereins in Zweifel zieht und den Herbartianern im Fachdiskurs eine bizzare Sprache – « langage bizarre » (Ohne Autor 1897, 283) – bescheinigt (vgl. ebd., 283f.). Der nicht näher genannte Autor erwähnt den Herbartianer Jetter. Zwei Jahre später finden sich allerdings drei relevante Beiträge. Der Lyoner Philosophieprofessor Charles Chabot veröffentlicht nach einer Inspektionsreise in Deutschland einen kritischen Artikel über die Lehrerseminarien in Sachsen und Preußen (vgl. Chabot 1899). Im Zuge seiner Ausführungen bezieht er sich mehrfach auf Wilhelm Rein, den er als « pédagogue de haute autorité », (ebd., 484; vgl. auch ebd., 500) also als Pädagogen von großer Autorität bezeichnet und gibt dessen kritische Meinung und Einschätzung zur Situation der deutschen Volksschulen und zur Lehrerbildung wieder (vgl. ebd., 484f., 500). Rein wird hier mehrfach als pädagogische Kapazität zitiert, allerdings nicht explizit als herbartianischer Pädagoge vorgestellt. Chabot erwähnt jedoch, dass die sächsische Pädagogik sehr durch Herbart beeinflusst sei. In diesem Zusammenhang führt er an, dass Herbart in Frankreich weit weniger bekannt sei, als es französische Pädagogen wie Montaigne oder Rousseau in Deutschland seien (vgl. ebd., 496). Des Weiteren findet sich in Chabots Beitrag ein kurzer Hinweis auf die Jenaer Ferienkurse, allerdings ohne jeden Bezug zu Wilhelm Rein oder den Herbartianismus (vgl. ebd., 487).

Auguste Pinloche nimmt ebenfalls auf Wilhelm Rein und dessen Kritik an der Situation deutscher Volksschulen Bezug (vgl. Pinloche 1899, 370 f.). In seinem Artikel *Revue de l'étranger* –

207 „Man kommt dabei nur sehr langsam voran, wenn man es richtig verstehen will, ohne sich deshalb aber sicher zu sein, dass man am Ende alles verstanden hat.“ (Marion 1894, 455 – Ü.: K. GdV)

Allemanne beschäftigt er sich mit der Frage nach der Qualifikation der deutschen Volksschullehrer und beruft sich bei seinen Darstellungen auch auf Rein, der einen wichtigen Diskurs zu dieser Problematik angestoßen habe und den er als « l'actif directeur des conférences pédagogiques d'Iéna et le fondateur du Manuel encyclopédique du pédagogie »²⁰⁸ (ebd., 370 – Hrvg. i.O.) vorstellt. Auch hier findet sich kein expliziter Verweis auf Rein als Herbartianer. Allerdings ergibt sich der Eindruck, dass Pinloche davon ausgehen konnte, dass sowohl das Jenaer Pädagogische Seminar als auch das Encyclopädische Handbuch der Pädagogik (1885-1899) der französischen Leserschaft ein Begriff waren. Aus demselben Jahr datiert eine sehr wohlwollende Rezension zum ersten Band (1896) der durch den Herbartianer Karl Kehrbach herausgegebenen pädagogischen Bibliographie Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge (1896-1903). Der Artikel ist mit A.P. gezeichnet; sehr wahrscheinlich handelt es sich bei dem Autor ebenfalls um Auguste Pinloche. Nach eigenen Angaben kündigt A.P. den Band mit Freuden an (vgl. A.P. 1899, 126) und empfiehlt ihn all jenen als unverzichtbare Lektüre, die sich ein genaues Bild über Situation und Entwicklung der deutschen Pädagogik machen wollen (vgl. ebd.). Ebenfalls lobend äußert er sich über die Arbeit der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (1890-1938), welche das Werk in Auftrag gegeben hat. Kehrbach stand in enger Verbindung zur Gesellschaft, die er mitbegründet hatte und in der er als 1. Schriftführer und Herausgeber ihrer Mitteilungen weiterhin aktiv war (vgl. Asmus 1977).

Charles Chabot zeichnete in der RP für die Rubrik *Revue des livres de pédagogie* verantwortlich, die fester Bestandteil der Zeitschrift war und in der er sich, wie der Titel verrät, der Rezension aktueller pädagogischer Werke widmete. In den Jahren 1901, 1903 und 1904 erschienen in dieser Rubrik auch vier Beiträge, in denen sich Chabot auf Herbart bzw. auf herbartianische Themen bezieht. Anfang 1901 weist Chabot in der ersten Fußnote seiner Rezension darauf hin, dass er u.a. Mauxions *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (1901) zu spät erhalten habe, weshalb er die Rezension dazu erst im Juli veröffentlichen könne (vgl. Chabot 1901a, 173). Offenbar hielt er den Hinweis für wichtig; möglicherweise konnte er davon ausgehen, dass von Seiten der Leserschaft gesteigertes Interesse an der Rezension zu Mauxion bestand. Im selben Beitrag findet man übrigens Herbart erwähnt und zwar im Rahmen der Rezension zu einem Band des belgischen Philosophen Guillaume de Greef, *Problèmes de philosophie positive* (1901). De Greef stellt laut Chabot Herbart neben anderen Philosophen als Vorreiter einer positivistischen Philosophie vor, worüber Chabot selbst sich verwundert zeigt (vgl. ebd., 181). In der Juliausgabe der Rubrik löst Chabot sein Versprechen ein und reicht die Rezension zu Mauxion nach. Chabots Buchbesprechung wirkt kritisch, distanziert und ist durchaus interessant, denn sie gibt dem Leser nicht nur Einblick in Mauxions Beitrag, sondern transportiert aus Sicht der Forschung zur HuH-Rezeption auch Informationen zur Rezeptions-situation sowie zur fachlichen Position Chabots selbst. Aus diesem Grund soll hier ein Auszug wiedergegeben werden, da die folgenden Erläuterungen m.E. eines unmittelbaren Beispiels bedürfen. Chabot leitet die Rezension folgendermaßen ein:

« Il faut remercier M. Mauxion de nous avoir donné ce livre sur *Herbart*. Depuis trente ou quarante ans la pédagogie de Herbart semble être en marche pour conquérir le monde. Ressuscitée et développée en Allemagne par une école ardente, enthousiaste, impérieuse (Ziller, Stoy, Rein, etc.), elle y règne en maîtresse dans certains pays, surtout en Saxe, et dans quelques parties de l'Autriche et de la Suisse. Elle a gagnée l'Angleterre, l'Italie, l'Amérique, où l'on fête, nous disait récemment M. Compayré, l'anni-

208 „der umtriebige Leiter des pädagogischen Fachbereiches in Jena und der Begründer [sic] des Encyclopädischen Handbuches der Pädagogik“ (Pinloche 1899, 370 – Ü: K. GdV)

versaire de Herbart comme celui d'un bienfaiteur national. Enfin elle se présente comme la seule pédagogie vraiment scientifique ; telle de ses théories, comme celle des degrés formels de l'enseignement, est présentée comme une grande découverte de la science. Nous n'avons donc pas le droit d'ignorer Herbart ; mais jusqu'à ces dernières années il n'était pas chez nous facile de l'étudier. Nous devons à M. Pinloche une précieuse traduction de ses œuvres pédagogiques ; [...] à M. Roerich [sic] une étude générale. Même après ces travaux un exposé clair et fidèle était nécessaire. [...] Ce petit livre est donc le bienvenu : il faut le lire et prendre son temps pour le lire ; les théories de Herbart, même clairement présentées, ne sont pas toujours faciles à saisir du premier coup. »²⁰⁹ (Chabot 1901b, 166f. – Hrvg. i.O.)

Chabot verwendet in seiner Rezension in Bezug auf die Herbartsche bzw. die herbartianische Pädagogik, die er andeutungsweise, aber nicht eindeutig voneinander trennt, militärisch anmutendes Vokabular, wodurch der Begriff des pädagogischen Herbartianismus automatisch entsprechend konnotiert wird. Die Rezension weckt beim Leser noch bevor sie inhaltliche Einblicke in Mauxions Werk gewährt, mit hoher Wahrscheinlichkeit Vorbehalte gegen eine Pädagogik, die erobert, auf Weltherrschaft aus ist, Alleingültigkeit beansprucht. Chabots Darstellung ruft Vorstellungen von preußischem Militarismus wach, dem Frankreich äußerst skeptisch gegenüberstand. Chabot betont sicher nicht zufällig, dass Herbarts pädagogische Theorie in Deutschland zu neuem Leben erwacht (*ressuscitée*) sei, bevor sie sich anschickte, die Welt zu erobern. Der Satz ist interessant, denn er zeichnet und verbindet zwei eher unangenehme Bilder: Der pädagogische Herbartianismus ist als Strömung ursprünglich deutsch – in Verbindung mit den erwähnten Militarismen nimmt sich diese Zuschreibung kaum wie ein Kompliment aus, v.a. wenn man bedenkt, dass der wirtschaftliche, politische und militärische Aufschwung des Deutschen Reiches in Frankreich mit Sorge betrachtet wurde. Zudem ist der pädagogische Herbartianismus « *ressuscitée* », also in neutraler Übersetzung zu neuem Leben erwacht. Tatsächlich ist das französische Wort im Original aber eher negativ konnotiert, denn es transportiert auch die Bedeutungen von genesen und wiederaufstehen. Alles in allem drängt sich beim Lesen der einleitenden Passage der Eindruck von einem pädagogischen Herbartianismus als einem säbelrasselnden und feindseligen Untoten auf; oder weniger bildlich und nicht so drastisch: Man gewinnt den Eindruck, es handle sich um eine eher veraltete Theorie, die sich nicht gerechtfertigte Gültigkeitsansprüche anmaßt und die zudem aus französischer Sicht entschieden fremd erscheint. Verbunden mit den Hinweisen, dass Herbarts pädagogische Theorie schwer zugänglich sei, begünstigt Chabots Einleitung in seine Rezension eine skeptische Haltung des Lesers gegenüber dem pädagogischen Herbartianismus als Strömung und den fachlichen Ideen und Positionen der Theoretiker und Praktiker, die ihr zugeordnet werden können. Gleichzeitig kann man annehmen, dass Chabot selbst eine solche kritische Haltung geteilt hat. Die Textpassage

209 „Man muss Herrn Mauxion danken, dass er uns dieses Buch über Herbart gegeben hat. Seit dreißig oder vierzig Jahren scheint die Pädagogik Herbarts auf dem Vormarsch zu sein, um die Welt zu erobern. Zu neuem Leben erweckt und weiterentwickelt in Deutschland durch eine eifrige, enthusiastische und herrische Schule (Ziller, Stoy, Rein, usw.), hat sie dort in einigen Ländern die unangefochtene Vorherrschaft inne, besonders in Sachsen und in einigen Teilen von Österreich und der Schweiz. Sie hat England und Italien eingenommen und Amerika, wo man, wie uns kürzlich Herr Compayré gesagt hat, den Geburtstag Herbarts wie den eines Nationalhelden feiert. Letztendlich stellt sie sich als die einzige wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik dar; so präsentiert sie z.B. ihre Theorien, wie die von den Formalstufen des Unterrichts, als eine große Entdeckung der Wissenschaft. Wir haben also nicht das Recht, Herbart zu ignorieren; aber bis in die letzten Jahre war es bei uns nicht einfach, ihn zu studieren. Wir verdanken Herrn Pinloche eine wertvolle Übersetzung seiner pädagogischen Werke [...] [und] Herrn Roerich [sic] eine allgemeine Studie. Selbst nach diesen Arbeiten war eine klare und originalgetreue Darstellung notwendig. [...] Dieses kleine Buch ist also willkommen: man muss es lesen und man muss sich seine Zeit nehmen, es zu lesen; Herbarts Theorien sind, selbst wenn sie eingängig dargelegt werden, nicht immer leicht auf Anhieb zu begreifen.“ (Chabot 1901b, 166f. – Hrvg. i.O. – Ü: K. GdV)

ist aber noch aus anderen Gründen aufschlussreich. Offensichtlich war man sich in Frankreich der internationalen Bedeutung und Wirksamkeit des pädagogischen Herbartianismus bewusst. Bezüglich einer französischen Auseinandersetzung mit Herbart nennt Chabot neben Dereux 1890/91 (vgl. ebd., 167) v.a. Roehrich 1884 und Pinloche 1894 als Standardwerke. Pinloche 1894 bezeichnet er explizit als wertvolle Übersetzung; hier deutet sich das Problem an, auf das bereits hingewiesen wurde. Es besteht darin, dass diese interpretative Darstellung der Herbart'schen pädagogischen Systematik durch die französische Leserschaft als originalgetreue Wiedergabe seiner Allgemeinen Pädagogik (1806) missverstanden worden sein könnte. Allerdings weist Chabot sofort im Anschluss darauf hin, dass die bereits vorliegenden Werke die Herbart'sche Pädagogik noch nicht in aller Klarheit haben zugänglich machen können. Zur Frage der Unterscheidung zwischen der Herbart'schen Pädagogik und dem pädagogischen Herbartianismus, lässt sich feststellen, dass Chabot wohl gewusst hat, dass Herbarts Pädagogik nicht mit den pädagogischen Theorien seiner Schüler gleichzusetzen ist. Das deutet sich in der Passage über die Wiederauferstehung und Weiterentwicklung von Herbarts Pädagogik bereits an. Deutlicher wird es an einer späteren Stelle der Rezension, wo Chabot sich mit dem fachlichen Disput zwischen Herbartkritikern und Herbartbefürwortern auseinandersetzt. Hier behauptet er, dass « le zèle intempérant de l'École de Herbart (Stoy, Ziller, etc.), qui a mis la théorie en honneur et lui a assuré son succès, a rendu le système plus rigide, plus cher aux fidèles, plus insupportable aux autres. »²¹⁰ (Ebd., 171) Chabot geht also davon aus, dass die Herbartschüler die ursprüngliche Theorie Herbarts zur Grundlage für eigene rigidere Ansätze genommen haben. Unterschiede zwischen den Zugängen verschiedener Herbartianer, wie Stoy und Ziller, macht er dabei nicht, sondern fasst deren Wirken unter dem Begriff l'Ecole de Herbart zusammen. Interessant ist auch Chabots Hinweis, dass Compayré ihn über die Feierlichkeiten zu Herbarts Geburtstagen in den Vereinigten Staaten unterrichtet habe. Daraus lässt sich ableiten, dass die internationale Entwicklung des Herbartianismus und herbartianische Themen in den Kreisen der republikanischen Reformer durchaus verfolgt worden sind und dass sie Anlass zum gegenseitigen, wahrscheinlich auch formlosen Austausch gegeben haben. Chabot und Compayré jedenfalls waren offensichtlich nicht nur miteinander bekannt, sondern teilten ein gemeinsames Interesse am Herbartianismus, das groß genug war, um über herbartianische Belange ins Gespräch zu kommen. Alles in allem verwirft Chabot in seiner Rezension weder die pädagogische Theorie Herbarts noch herbartianische Positionen. Trotz der einleitenden Polemik unterstreicht er Herbarts Verdienste um eine wissenschaftliche Pädagogik und hebt andere, vor allem praktische Aspekte wohlwollend hervor. So habe Herbart die Pädagogik systematisiert und es sei ihm zu verdanken, dass er zahlreiche Erzieher für eine Pädagogik als Wissenschaft eingenommen habe; man müsse ihn daher auf jeden Fall kennen (vgl. ebd., 170f.) Der Wert seiner Pädagogik verdanke sich dabei vor allem dem wissenschaftlichen Grundgedanken, einem gesunden Menschenverstand und der Auseinandersetzung mit dem Element des pädagogischen Taktes (vgl. ebd., 170), denn die Systematik selbst weise leider erhebliche Schwächen auf (vgl. ebd.). Chabot äußert sich zu diesen Schwächen nur andeutungsweise. Er erwähnt u.a., dass Herbarts Metaphysik teils bizzar oder widersprüchlich sei (vgl. ebd.), dass sich in Herbarts Psychologie der Platz der Seele nicht recht ausmachen lasse; im Übrigen fänden sich viele der Wahrheiten, die sich in Herbarts pädagogischen Ideen ausmachen ließen, bereits bei Rousseau oder Kant (vgl. ebd.). Insgesamt trifft Chabots Kritik sowohl Herbarts ursprüngliche Theorie wie auch den pädagogischen Her-

210 „[D]er maßlose Eifer der Herbartschule (Stoy, Ziller, u.a.), welche die Theorie in Mode gebracht hat und ihr ihren Erfolg gesichert hat, hat die Systematik starrer gemacht, hat sie für seine Anhänger wertvoller, für andere noch untragbarer gemacht.“ (Chabot 1901a, 171 – Ü: K. GdV)

bartianismus; an Herbart selbst scheint Chabot aber ein wenig mehr Gutes gefunden zu haben als an der École de Herbart. Letztendlich schlussfolgert Chabot – und er widerspricht dabei der Fürsprache durch Mauxion –, dass der pädagogische Herbartianismus sich in Frankreich sicher niemals werde durchsetzen können; allerdings schließt er die Rezension mit dem Verweis, dass Herbart trotzdem nicht vernachlässigt werden dürfe:

« Et c'est en effet la thèse qui reste à discuter, malgré les arguments de M. Mauxion. S'il est très juste que l'enseignement doive être éducatif, il semble difficile de demander toute l'éducation à l'enseignement, et de fonder une éducation libérale et démocratique sur un intellectualisme tout mécaniste et déterministe. Pour ces raisons [...] je doute fort que la pédagogie de Herbart s'implante jamais chez nous, et même qu'elle dure en Amérique ou en Allemagne où son prestige diminue déjà. En tout cas il faut connaître Herbart, qui a eu foi en la pédagogie, en la psychologie, et qui a construit un système. Après M. Pinloche, M. Mauxion lui aura rendu – et nous aura rendu un incontestable service. »²¹¹ (Ebd., 171)

Zwei Jahre später, 1903, rezensiert Chabot im Rahmen seiner Revue des livres de pédagogie einen Band von Ernst Sallwürk *Die didaktischen Normalformen* (1901). Chabot stellt Sallwürk als einen herausragenden Pädagogen (« éminent pédagogue » – Chabot 1903, 597) vor und merkt einleitend an, dass dieser in seinem Denken merklich durch Herbart angeregt worden sei, aber er « garde sa liberté vis-à-vis du maître dont il n'accepte ni la psychologie, ni la philosophie, surtout vis-à-vis de l'école outrancière de Ziller, qui, suivant lui, fausse souvent et compromet la doctrine herbartienne. »²¹² (Ebd., 598) Sallwürk wird also als kritischer Herbartianer erkannt und Chabot gibt einen kurzen inhaltlichen und systematischen Einblick in dessen allgemein-didaktisches bzw. allgemeinmethodisches Werk, das den Grundsätzen der Psychologie und der Logik folge. Zusammenfassend merkt er dabei an, dass die methodische Systematik Sallwürks, trotz ihrer herbartianischen Ausrichtung, weder engstirnig noch starr sei, sondern gut nachvollziehbar und flexibel einsetzbar (vgl. ebd., 600). Besonders lobend hebt Chabot die Anbindung an die Psychologie bzw. die psychologische Entwicklung des Zöglings hervor. Hier glaubt er ein Moment ausmachen zu können, von dem auch die französische Lehrerschaft²¹³ für die Unterrichtspraxis noch lernen könne.

Eine dritte und letzte Rezension Chabots mit HuH-Bezug findet sich ein Jahr später, 1904, wiederum unter der Rubrik *Revue des livres de pédagogie*. Diesmal widmet sich Chabot mit Gabriel Compayrés *Herbart et l'éducation par l'instruction* (1903) wieder einem französischen

211 „Und das ist es, was weiterhin zu diskutieren bleibt, trotz der Argumente des Herrn Mauxion. Auch wenn es sehr wohl stimmt, dass der Unterricht ein erziehender sein muss, so erscheint es doch schwierig, die ganze Erziehung dem Unterricht abzuverlangen und eine liberale und demokratische Erziehung auf einen völlig mechanistischen und deterministischen Intellektualismus aufzubauen. Aus diesen Gründen [...] bezweifle ich stark, dass die Pädagogik Herbarts sich jemals bei uns durchsetzen wird und sogar, dass sie in Amerika oder Deutschland fort dauern wird, wo ihr Ansehen schon schwindet. In jedem Falle muss man Herbart kennen, der an die Pädagogik und die Psychologie geglaubt hat und der eine Systematik erstellt hat. Nach Herrn Pinloche wird Herr Mauxion ihm – und uns – einen unschätzbaren Dienst erwiesen haben.“ (Chabot 1901a, 171 – Ü: K. GdV)

212 [...] er „erhält sich die Freiheit gegenüber seinem Lehrmeister, von dem er weder die Psychologie noch die Philosophie anerkennt, vor allem [erhält er sich die Freiheit] gegenüber der überspannten Schule Zillers, welche ihmzufolge die Herbartische Lehre oft verfälscht und blamiert.“ (Chabot 1903, 598 – Ü: K. GdV)

213 Es ist nicht ganz eindeutig auszumachen, auf wen Chabot sich hier bezieht. Er spricht von „wir“. Er erklärt, dass „jeder von uns“ das Beste seiner Unterrichtspraxis in Sallwürks Systematik wiederfinden könne, das „wir“ nicht so selbstverständlich auf Fachbegriffe zurückgreifen würden, dass „wir“ „unsere“ Praxis nicht nach der Psychologie des Zöglings ausrichten würden, usw. Chabot war Hochschullehrer und unterrichtete u.a. Lehramtskandidaten, die RP wurde von Lehrern unterschiedlicher Schulformen gelesen. Ich nehme an, dass Chabot sich mit diesem „wir“ solidarisch auf die gesamte Lehrerschaft Frankreichs bezieht.

Beitrag zur Herbartrezeption. Die Rezension ist kurz, aber wohlwollend. Wie bereits den Beitrag zu Mauxion (1901) leitet Chabot auch diese Besprechung mit dem Hinweis auf den internationalen Einfluss des pädagogischen Herbartianismus ein, gekoppelt mit der Bemerkung, dass er sich in Frankreich allerdings trotz der Beiträge von Roehrich (1884), Dereux (1890/91), Pinloche (1894) und Mauxion (1901) noch nicht habe durchsetzen können (vgl. Chabot 1904, 366f.). Diesmal verzichtet Chabot jedoch weitestgehend auf militärisch anmutendes Vokabular und die Einführung fällt weniger polemisch aus. Insgesamt wirkt die – wenn auch sehr kurze – Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik versöhnlicher und weniger kritisch als drei Jahre zuvor. Erneut unterstreicht Chabot, dass Herbarts Pädagogik schwer zugänglich sei; diese Hürde begründet er in diesem Falle aber nicht mit Schwächen in der Systematik, sondern mit Herbarts « rigueur systématique et la minutie de ses détails »²¹⁴ (ebd., 367), was der Rezension insgesamt einen anderen Grundtenor verleiht. Compayré sei endlich die schwierige Aufgabe gelungen, eine kompakte, originalgetreue und gut lesbare Übersicht über alles Wesentliche auf 125 Seiten, nämlich über Herbarts Biographie, Psychologie, Pädagogik, über seine wissenschaftliche Schule und über seinen Einfluss, zu liefern (vgl. ebd.). Compayré lege in anschaulicher und unterhaltsamer Weise Herbarts nahtlose Systematik, « l'originalité d'une pédagogie qui doit tant à Kant et à Rousseau »²¹⁵ (ebd.) offen; seine Kritik sei stets wohlwollend und angebracht, er schließe Lücken, die in Herbarts ursprünglicher Systematik durchaus vorhanden seien, vor allem aber und das, so Chabot, sei das Wichtigste: Compayré ermögliche es den französischen Lehrern endlich einmal, Herbart mit Sympathie zu studieren und sich alles Gute, was seine Theorie zu bieten habe, für die eigene pädagogische Praxis anzunehmen (vgl. ebd.).

Aus der Gegenüberstellung der drei Rezensionen Chabots (1901, 1903, 1904) lassen sich, abgesehen von inhaltlichen Informationen, die unmittelbar mit den rezensierten Werken zusammenhängen, einige grundlegende Erkenntnisse ziehen. Zum einen kann Charles Chabot offensichtlich als Kritiker des pädagogischen Herbartianismus eingeordnet werden, der sich regelmäßig mit herbartianischen Themen auseinandergesetzt hat und an diesen trotz oder gerade wegen seines kritischen Standpunktes Interesse hatte. Im Laufe seiner Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Herbartianismus scheint es zu einem leichten Wandel von Chabots eigenem fachlichem Standpunkt gekommen zu sein; die Rezension von 1904 offenbart weniger kritische Distanz als jene von 1901. In Bezug auf die Frage der Anwendbarkeit herbartianischer Pädagogiken bzw. der pädagogischen Ideen Herbarts scheint Chabot seine Meinung sogar geändert zu haben. Während er 1901 noch davon ausgeht, dass sich Herbarts Pädagogik in Frankreich kaum werde durchsetzen können und er auch nicht interessiert scheint, daran etwas zu ändern (vgl. Chabot 1901b, 171), äußert er drei Jahre später die Hoffnung, dass Compayrés Herbartbüchlein dazu beitragen könne, dass französische Lehrer aus der Auseinandersetzung mit Herbarts pädagogischen Ideen Anregungen für das eigene pädagogische Denken und Handeln ziehen können (vgl. Chabot 1904, 367). Dieser Wunsch Chabots lässt gleichzeitig die Schlussfolgerung zu, dass trotz der französischen Standardwerke, die bis 1904 zu Herbart erschienen sind, die Herbartsche bzw. herbartianische Pädagogik in Frankreich weiterhin weitestgehend unbekannt und ohne Einfluss geblieben ist und dass sich der Kreis der HuH-Rezipienten nach wie vor auf eine überschaubare Gruppe interessierter Pädagogen und Philosophen beschränkte. Es deutet sich allerdings noch etwas in diesen Rezensionen an: Einflussreiche protestantische republikanische Reformer, wie Compayré oder Chabot, gehörten zum Zirkel dieser Rezipienten,

214 [...] mit Herbarts „systematischer Strenge und der Gründlichkeit in ihrem Detail“ (Chabot 1904, 367 – Ü: K.GdV)

215 „die Originalität einer Pädagogik, die Kant und Rousseau so viel verdankt“ (Chabot 1904, 367 – Ü: K.GdV)

waren offensichtlich auch persönlich miteinander bekannt und tauschten sich auch mündlich über herbartianische Themen aus.

Den Abschluss der HuH-Rezeption in der RP bildet eine Rezension Gabriel Compayrés zu Edouard Roehrichs *Philosophie de l'éducation* (1911). Compayré berichtet kurz über das Preisausschreiben der Académie des sciences morales et politiques aus dem Jahr 1909 (siehe S. 99f.), zu dem 16 Beiträge eingereicht worden seien, aus denen man zwei Jahre später schließlich zwei gleichwertige Sieger bestimmt habe: Roehrichs *Philosophie de l'éducation* (1911) und *Esquisse d'une science pédagogique* (1911) von Lucien Cellérier. Compayré rezensiert beide Bücher und kommt zu dem Schluss, dass der Beitrag Cellériers leichter zugänglich und in sich schlüssiger sei, wenn es auch keinem der beiden Autoren gelungen sei, eine überzeugende allgemeingültige wissenschaftliche Allgemeine Pädagogik zu entwerfen. Zu Roehrich (1911) kritisiert Compayré, dass dieser sich zu sehr an Herbarts Systematik orientiert habe (er bezeichnet Roehrich als *inféodé*, als parteiisch, mit Herbart (ebd., 104)), dessen Positionen teilweise bereits veraltet seien, in sich widersprüchlich oder eine merkwürdige Terminologie aufweisen würden (vgl. Compayré 1911, 103f.). Im Laufe der Rezension konzentriert sich Compayré daher auch auf die Analyse von Roehrich (1911), um nachzuweisen, dass dieser, neben Anleihen bei anderen pädagogischen Autoren, v.a. versucht habe, Herbart wiederzubeleben (vgl. ebd., 104), den er übrigens als Psychologen charakterisiert (vgl. ebd., 103). Compayrés Besprechung zu Roehrich 1911 fällt also merklich kritischer aus als die Rezension durch Dugas in der RPh des Vorjahres (vgl. Dugas 1910). Als Verdienst Roehrichs hebt er immerhin hervor – und inzwischen erscheint dieses Lob bekannt –, dass es Roehrich gelungen sei, die fachlich überzeugenderen Teile der Herbartischen Pädagogik verständlich und leicht zugänglich aufzubereiten. Die trockene und etwas distanzierete Kritik Compayrés überrascht ein wenig. Immerhin hatte er einige Jahre zuvor selbst versucht, Herbarts Pädagogik in ansprechender Weise aufzubereiten (vgl. Compayré 1903 bzw. 1907; vgl. Chabot 1904). Chabot hatte ihm damals ein Interesse daran unterstellt, ihr in Frankreich zu mehr Popularität zu verhelfen. Inwiefern diese Einschätzung richtig war, kann nicht mehr mit Sicherheit nachvollzogen werden, aber es ergibt sich in Hinblick auf Compayrés Beiträge zur HuH-Rezeption ein ähnlich ambivalentes Bild, wie in Bezug auf jene Chabots. Jedenfalls scheint auch Compayrés Handbuch zu Herbart (1904) nicht den gewünschten Erfolg gebracht zu haben, so dass er selbst eine verständliche Aufarbeitung von Herbarts Allgemeiner Pädagogik im Jahre 1911 weiterhin als notwendig begrüßte.

Journal des instituteurs et institutrices

Die RPh und die RP stellen mit Abstand die meisten Beiträge der in den untersuchten Zeitschriften identifizierbaren Beiträge zur HuH-Rezeption. Die Fundstellen in den übrigen Periodika sind weitaus seltener. In den weiteren pädagogischen Zeitschriften (MGIP, RIE, AEP, JII, REP) finden sich insgesamt noch 24 relevante Beiträge; die philosophisch ausgerichteten APH, CPh und JdS liefern gemeinsam noch sechs Fundstellen. Von den genannten pädagogischen Zeitschriften finden sich mit acht Beiträgen die meisten HuH-Bezüge im JII. 1870 bespricht dort E. Dufour die Geschichte der Pädagogik, *l'Histoire de la pédagogie universelle* von Jules Paroz (1868). Bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen zur Begründung einer Erziehungswissenschaft finden hier u.a. Herbart und Stoy Erwähnung, als Psychologen und Anthropologen, welche die Lehre vom Geist bzw. der Seele und die Lehre vom Menschen zur erziehungswissenschaftlichen Grundlage erheben würden (vgl. Dufour 1870, 6). Die meisten der restlichen relevanten Beiträge im JII sind von keinem Autor gezeichnet. Insgesamt handelt es sich bei diesen Fundstellen um eher kurze Passagen; die meisten davon von geringerer Bedeutung: In einer Übersicht über französische und ausländische Lehrerkonferenzen finden sich für

1879 zwei Konferenzen in Sachsen angekündigt, die sich mit Herbarts Leben und Werk auseinandersetzen (vgl. Ohne Autor 1879, 773). 1890 erscheint ein Beitrag zur Bedeutung, Sinnhaftigkeit und Entwicklung des Handarbeitsunterrichts. Der Autor stellt an den Anfang seiner Ausführungen eine kurze Betrachtung der Notwendigkeit einer Erziehung durch Unterricht. Er beruft sich dabei auf den großen Pädagogen Herbart (vgl. Ohne Autor 1900, 873), erklärt, dass Unterricht und Erziehung auf dasselbe Ziel hinführen (vgl. ebd.) und zitiert – etwas frei – aus Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1806): « Je ne saurais concevoir une éducation séparée de l'instruction de même que je n'admettrai jamais une instruction qui n'élève pas. »²¹⁶ (Herbart 1806, zit. n. Ohne Autor 1900, 873). Die unbedingte Verbindung von Erziehung und Unterricht legt der unbekannte Autor seinen Reflexionen über den Handarbeitsunterricht zugrunde. Vier Jahre später erscheint unter der Rubrik *Les bons Livres* (Die guten Bücher) eine kurze Rezension zu Pinloches interpretativer Herbartübersetzung *Principales Œuvres Pédagogiques* (1894). Der Rezensent verweist auf den großen Einfluss der Herbartschen Pädagogik auf Deutschland, Österreich und die Schweiz, was seiner Meinung nach die Auseinandersetzung mit Herbarts Werk auch in Frankreich unerlässlich macht (vgl. Ohne Autor 1894b, 222). Auch hier folgt der Hinweis auf die schwere Zugänglichkeit und die dunkle Sprache der Herbartschen Originalwerke, die selbst für deutsche Leser nicht immer leicht fasslich seien. Pinloches Übersetzung empfiehlt der Autor hingegen als verdienstvoll und gelungen (vgl. ebd.). 1895 nimmt das JII Pinloches Herbartübersetzung auch in seine Bibliographie aktueller pädagogischer Werke auf (vgl. Ohne Autor 1895b). Fünf Jahre später findet Herbart im Rahmen der Besprechung von Zeitschriftenartikeln Erwähnung. Das JII fasst einen Artikel über die deutschen Lehrervereine aus der Zeitschrift *Volume* zusammen. Dessen Autor, Magnin, erinnert sich auch an einen Diskussionsabend von Mitgliedern eines Bayrischen Lehrervereins nahe München, an dem er selbst teilgenommen habe. Die anwesenden Lehrer hätten dabei auch über Herbarts Philosophie diskutiert (vgl. Ohne Autor 1900, 948). Die Autorin M. Sage reflektiert im selben Jahr einen Artikel des US-amerikanischen *School Journal* über die Erziehung in Deutschland, England und Frankreich des frühen 19. Jahrhunderts. Herbart wird hier allerdings nur kurz erwähnt (vgl. Sage 1900, 1055). Der letzte einschlägige Beitrag im JII findet sich in der Ausgabe von 1909/1910 mit einer kurzen Rezension zu Molitors originalgetreuer Übersetzung zu Herbarts Allgemeiner Pädagogik (1908). Der unbekannte Autor nennt Erziehung durch Unterricht als das theoretische Kernelement der Allgemeinen Pädagogik. Zu Herbarts erziehungswissenschaftlicher Theorie positioniert er sich dabei eher kritisch – er schätzt sie als teilweise kühn ein – aber trotzdem betont er, dass es wichtig sei Herbarts Allgemeine Pädagogik zu kennen, « surtout à l'heure présente, où de toutes parts se multiplient les efforts pour répandre partout l'instruction qui doit mener l'humanité vers un avenir de justice et de lumière »²¹⁷ (Ohne Autor 1909/10, 47).

Manuel Général de l'instruction primaire

Sechs Fundstellen entfallen auf das MGIP. Dazu gehören zwei offene Briefe J. Chopins, eines Stipendiaten des staatlichen Stipendienprogrammes *Bourses de séjour*, der über seine fachlichen Eindrücke während seines Deutschlandaufenthaltes und besonders über das pädagogische

216 „Ich habe keinen Begriff von Erziehung ohne Unterricht, genauso wenig wie ich einen Unterricht zulassen würde, der nicht erzieht.“ (Herbart 1806, zit. n. Ohne Autor 1900, 873 – Ü.: K. GdV) Ich habe mich an dieser Stelle bewusst dafür entschieden, dass Zitat nicht in Herbarts ursprünglicher Formulierung wiederzugeben, sondern es – soweit möglich – in dem Wortlaut zu übersetzen, der im Französischen gewählt worden ist. Die Abweichungen sind im Übrigen minimal und nicht sinnentstellend (vgl. dazu Herbart 1806 [1887/1964], 10).

217 „vor allem heutzutage, wo sich von allen Seiten die Anstrengungen mehren, überall einen Unterricht zu verbreiten, der die Menschheit in eine gerechte und leuchtende Zukunft führen soll.“ (Ohne Autor 1909/10, 47 – Ü.: K. GdV)

Leben am Pädagogischen Seminar in Jena unter Wilhelm Rein berichtet (vgl. Chopin 1893; Chopin 1894). In seiner Schrift von 1893 zeigt sich Chopin allgemein beeindruckt von einem lebendigen pädagogischen Diskurs in Deutschland, den er als vielfältig erlebt hat und vom praktischen Engagement und dem Enthusiasmus der deutschen Lehrerschaft. Er meint, dabei zwei grundlegende pädagogische Strömungen ausmachen zu können. Zum einen, so Chopin, seien da die zahlreichen Traditionalisten, die eine ähnliche Pädagogik wie jene verfolgten, die er glaubt, in Frankreich ausmachen zu können. Chopin umschreibt diese Pädagogik ziemlich vage als diejenige, welche auf das Althergebrachte oder Bewährte baue, dabei aber neue Ideen nicht außer Acht lasse (vgl. Chopin 1893, 412). Zum anderen seien da die Herbartianer als eine zweite und aufstrebende pädagogische Strömung, deren Verfechter noch in der Minderheit seien und die – bzw. die ihr als Ausgangspunkt dienende pädagogische Theorie – in Frankreich nahezu unbekannt sei. Chopin stellt nun die Frage und wendet sich dabei offensichtlich an die französischen Pädagogen im Allgemeinen, ob man sich glücklich schätzen könne, kein Herbartianer geworden zu sein (vgl. ebd.). Er zitiert dabei den sehr herbartkritischen Beitrag von Dereux 1890/91, in dem Dereux sich erleichtert zeigt, dass der Herbartianismus in Frankreich nicht habe Fuß fassen können und in dem er die Herbartsche Fachsprache als « *barbare jargon pseudo-scientifique* » (Dereux 1890, 232), als barbarisches, pseudowissenschaftliches Kauderwelsch brandmarkt. Chopin lässt die Antwort auf seine Frage offen. Er schließt sich Dereux Meinung zumindest soweit an, dass er den Herbartianern einen pädagogischen und fachsprachlichen Dogmatismus vorwirft (vgl. Chopin 1893, 412). Allerdings schreibt er ihnen zu, einer sogenannten « *vieille pédagogie de la tradition* » (ebd. – Hrvh. i.O.) abgeneigt zu sein. Vermutlich bezieht sich Chopin mit dieser wieder nicht näher benannten alten Traditionspädagogik auf die von ihm genannte Pädagogik des Althergebrachten, die er auch als französische Pädagogik meinte ausmachen zu können. Dadurch definiert er den pädagogischen Herbartianismus als eine reformpädagogische Strömung, indem er ihn als traditionskritisch einschätzt. Nach dieser kurzen allgemeinen Einführung in den Herbartianismus, stellt Chopin die Universität Jena mit dem Pädagogischen Seminar als eine der herbartianischen Hochburgen vor. Er betont die Zweigleisigkeit der dort angebotenen Lehrerbildung, die nicht nur theoretische, sondern auch praktische Elemente enthalte und hebt hervor, dass das Seminar mit angegliederter Übungsschule zu den Zeiten seiner Gründung in Deutschland einmalig, also innovativ gewesen sei. Chopin gibt einen kurzen Einblick in das Leben, Lehren und Lernen am Seminar und belegt durch einige statistische Angaben die hohe Internationalität der stetig wachsenden Zahl von Studenten am Seminar (vgl. ebd., 412f.). Aufgrund der zahlreichen ausländischen Mitglieder des Seminars, die eine durch Rein herbartianisch geprägte Bildung erfahren, zeigt sich Chopin davon überzeugt, dass sich der Herbartianismus als pädagogische Strömung weiterhin sowohl in Deutschland als auch im Ausland etablieren und verbreiten werde (vgl. ebd., 413). Über Wilhelm Rein selbst äußert Chopin sich anerkennend. Er stellt ihn als einen liebenswerten Menschen vor, der auf die Früchte seiner Arbeit zu Recht stolz sein dürfe (vgl. ebd., 412f.). Chopin äußert sich also sowohl kritisch zu einigen Aspekten des Herbartianismus nach Rein wie auch anerkennend über die praktische Arbeit am Jenaer Pädagogischen Seminar. Allerdings betont er, dass das Seminar durchaus Mängel aufweise. Er schreibt ihm « *une installation des plus défectueuses* » (ebd., 413) zu, als eine ziemlich oder gar äußerst fehlerhafte Einrichtung. Damit bleibt Chopins Kritik undeutlich. Es wird nicht eindeutig ersichtlich, ob er sich vor allem auf die pädagogische Arbeit am Seminar, auf Struktur und Verwaltung oder gar auf Ausstattung oder Unterbringung beziehen möchte. Allerdings kündigt er an, in weiteren Beiträgen vielleicht einige Kritikpunkte anzusprechen. Welche Position er selbst zu den Ansätzen Herbarts oder bestimmter Herbartianer

einnimmt oder ob er sich aus seinem Aufenthalt in Jena Anregungen für die eigene pädagogische Arbeit hat mitnehmen können, lässt sich aus seinem Beitrag jedenfalls nicht eindeutig erschließen. Mit anderen Worten: Die Frage, ob man froh sein könne, kein Herbartianer zu sein, beantwortet er für sich selbst nicht. Auch sein nächster offener Brief von 1894 bringt darüber keinen Aufschluss. Chopin positioniert sich vielmehr zur Diskussion um die Sinnhaftigkeit körperlicher Züchtigung in den Schulen, die er persönlich ablehnt (vgl. Chopin 1894, 173f.). Im Rahmen der Kontroverse informiert er weitestgehend neutral, teilweise auch kritisch über den Katalog und die Abfolge der Strafmaßnahmen am Jenaer Seminar und liefert damit ein Beispiel für einen Schulbetrieb, der auf körperliche Züchtigung zwar nicht verzichtet, aber im Interesse der Erziehung der Schüler versucht ist, die Strafmaßnahmen weitestgehend gewaltfrei zu gestalten. Alles in allem befürwortet Chopin den Jenaer Versuch, Prügelstrafen auf ein Minimum zu reduzieren. Er betont, dass Wilhelm Rein diese für eine ideale Unterrichtsgestaltung ablehnt (vgl. ebd., 174). Offensichtlich geht ihm dieser Vorstoß aber nicht weit genug und er hinterfragt, warum man in Jena darauf verzichtet habe, den Versuch zu wagen, diesem Ideal durch ein Verbot der körperlichen Züchtigung gerecht zu werden. Schlussendlich ruft er, indem er noch einmal auf das von Rein formulierte Ideal des Unterrichts verweist, seine französischen Kollegen dazu auf, in den französischen Schulen auf die Prügelstrafen zu verzichten.

Im Jahre 1901 publiziert das MGIP einen Bericht Gabriel Compayrés über eine Reise durch die Schweiz, die er auf den Spuren von Pestalozzi unternommen hat (vgl. Compayré 1901, 657 ff.). In diesem Beitrag geht Compayré auch zweimal kurz auf Herbart ein. Er beschreibt seine Besichtigung der alten Schulanlagen in Burgdorf und erwähnt in diesem Zusammenhang, dass hier auch Herbart schon gewesen sei, den er als den Gründer einer pädagogischen Schule vorstellt, die Anhänger in Deutschland, der Schweiz und den USA habe. Zudem habe Herbart zwischen 1802 und 1804 drei opuscles, also Büchlein oder kleine Werkchen, zu Pestalozzi verfasst (vgl. ebd., 659). Gegen Ende seines Beitrages kommt Compayré noch einmal auf Herbart zu sprechen. Er stellt die École Normale in Lausanne unter der Direktion des Herbartianers François Guex vor. Zu Guex merkt er an, dass er bei Stoy in Jena studiert habe, dass er aber trotz seiner Liebe zur Philosophie und zur Pädagogik Herbarts immer auch ein Schüler Pestalozzis geblieben sei (vgl. ebd., 661). Compayré ergänzt, dass dies auch nicht weiter verwunderlich sei, denn sowohl Pestalozzi als auch Herbart hätten ihrer Pädagogik die gleichen Prinzipien zugrunde gelegt: die Neugier des Kindes und die Förderung des Interesses (vgl. ebd.).

Die übrigen drei Fundstellen, die sich neben den Beiträgen Chopins und dem Reisebericht Compayrés im MGIP finden, sind wenig umfangreich. In der Ausgabe vom 10. August 1872 sind die *éphémérides* – eine kleine Rubrik, die Daten mit biographischen Angaben wichtiger Persönlichkeiten belegt – dem Tode Herbarts am 14. August 1841 gewidmet (vgl. Ohne Autor 1872). Neben einem kurzen Abriss seines Lebens findet sich hier eine recht willkürlich und oberflächlich erscheinende Aufzählung einiger weniger seiner Werke. Unter anderem ist zu der Jahresangabe 1804 ein Titel *Pédagogie universelle* gelistet (vgl. ebd.). Welcher Herbartsche Originaltitel damit bezeichnet werden soll, bleibt offen. Der Titel *Pédagogie universelle* müsste als Allgemeine Pädagogik ins Deutsche rückübersetzt werden; diese hat Herbart aber erst 1806 publiziert. Darüber hinaus wurde der Terminus Allgemeine Pädagogik in späteren Jahren vor allem als *Pédagogie Générale* ins Französische übertragen. Von 1804 stammt hingegen die zweite Auflage von Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung mit dem Anhang Die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Informativ ist hier immerhin die Anmerkung, dass Herbarts Werke auf Deutsch abgefasst sind und dass daraus nur Fragmente ins Französische übersetzt seien. 1905 erscheint im MGIP eine Anzeige mit Leseprobe zu Gocklers

neu herausgekommener *Pédagogie de Herbart* (vgl. Ohne Autor 1905b). Interessanter ist allerdings eine Fundstelle vom 11. Januar 1896. Eine Beilage der Ausgabe versammelt die offiziellen Prüfungsfragen der Examina in den Lehrerbildungsbereichen. Für die Zertifikatsprüfung der Primarschulinspektoren und Leiter der Lehrerseminarien, *Certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales*, ist im Bereich Pädagogik folgende Frage zur Herbartschen Pädagogik zu bearbeiten:

« Le pédagogue Herbart a dit : < L'autorité ne s'obtient que par la supériorité de l'esprit >. – Commenter cette pensée, la compléter au besoin en l'appliquant aux maîtres et maîtresses de nos écoles. – Conclusions pratiques. »²¹⁸ (E.B. 1896)

Das Herbartzitat, das in der Prüfungsaufgabe Verwendung findet, ist authentisch. Es findet sich im zweiten Abschnitt des ersten Kapitels des ersten Buches der *Allgemeinen Pädagogik* (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 20). Diese kurze Fundstelle ist insofern aufschlussreich, da sie belegt, dass Herbarts pädagogische Positionen mit hoher Wahrscheinlichkeit im Rahmen der französischen Lehrerbildung an den *Écoles Normales*, den *Écoles Normales Supérieures* oder auch den Universitäten behandelt worden ist. Es ist kaum denkbar, wenngleich auch nicht auszuschließen, dass die Prüfungsfrage, die sich auf Herbart bezieht, ausgewählt wurde, ohne dass die Kandidaten während ihres Studiums mit Herbarts Pädagogik in Berührung gekommen wären. Wenn man davon ausgeht, dass Herbarts Pädagogik Bestandteil der französischen Lehrerbildung war, so kann man gleichzeitig annehmen, dass die meisten Lehramtskandidaten, zumindest des gleichen Bildungsweges, mit diesen Inhalten in Berührung gekommen sind. Dafür spricht – mit Ausnahme der Universitäten – die Zentralisierung der Lehrerbildung und der entsprechenden Prüfungen.

Annuaire de l'enseignement primaire

Im AEP finden sich zwischen 1887 und 1900 sieben relevante Beiträge. Darunter sind drei Artikel, die ebenfalls von ehemaligen Stipendiaten der Bourses de séjour stammen, die sich für ein oder zwei Semester am Jenaer Pädagogischen Seminar aufgehalten haben. Zurück in Frankreich reflektieren die jungen Lehrer im AEP die Aspekte pädagogischer Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie in Thüringen haben sammeln können. Zu diesen Beiträgen zählen Chauvet 1891, Toussaint 1892, Turquet 1892. Zeitlich gehen sie also den beiden Briefen von Chopin im MGIP voraus. Chauvet 1891 möchte nach seinem Aufenthalt in Deutschland, nach pädagogischem Studium und Schulhospitationen in Jena und Weimar, einer französischen Leserschaft die Thüringer Pädagogik näherbringen. Dafür möchte er unter dem Titel *Die Concentration und die formalen Stufen nach Herbart-Ziller-Stoy* (Chauvet 1891) grundlegende Positionen herbartianischer Ansätze vorstellen, von denen er sich überzeugt zeigt und die er nach eigenem Bekunden seinen französischen Kollegen näherbringen und zum Selbststudium empfehlen möchte²¹⁹ (vgl.

218 „Der Pädagoge Herbart hat gesagt: ‚Erworben wird die Autorität nur durch die Überlegenheit des Geistes‘. – Dieser Gedanke ist zu kommentieren, bei Bedarf auch zu ergänzen in Anwendung auf die Lehrer und Lehrerinnen unserer Schulen. – Praktische Schlüsse sind zu ziehen.“ (E.B. 1896 – Ü.: K. GdV)

219 Auch bei Chauvet findet sich dabei am Rande der einschränkende Hinweis auf unterschiedliche Bedingungen pädagogischen Handelns in Deutschland und in Frankreich: « Qu'on ne voie donc dans ce petit travail qu'une tentative pour suggérer des idées pratiques, pour stimuler l'initiative personnelle, pour exciter les instituteurs et les professeurs d'École normale français [sic] à étudier les méthodes pédagogiques allemandes et à en profiter dans la mesure où elles peuvent s'adapter aux nôtres. » (Chauvet 1891, 384) – „Diese kleine Arbeit ist also lediglich als ein Versuch zu sehen, praktische Ideen vorzuschlagen, Eigeninitiative anzuregen und die Lehrer und Dozenten der französischen Lehrerseminarien zu ermuntern, die deutschen pädagogischen Methoden zu studieren und sich

ebd., 384). Er kündigt an, dass er sich in seinem Beitrag besonders für die « doctrines pédagogiques de l'École Herbart-Stoy »²²⁰ (ebd., 383) interessiert, die er als gemäßigtere herbartianische Schule von einer dogmatischeren Schule nach Ziller unterscheidet (vgl. ebd. 383f., 389ff.). Chauvet stellt die Konzentrationsidee vor und macht mit dem Konzept der formalen Stufen vertraut (vgl. ebd., 385ff., 391ff.). Er bezieht sich bei seinen Ausführungen auf seine eigenen Erfahrungen am Lehrerseminar zu Weimar, das ihm zufolge pädagogische Ideen nach Herbart und Stoy übernommen hatte²²¹ (vgl. ebd., 391). Er unterstreicht dabei, dass man am Weimarer Seminar, anders als z.B. bei den Anhängern der Zillerschen Schule, auf Übertreibungen verzichtete und auch die einzelnen Studienfächer klar voneinander trennte (vgl. ebd.). Die Darstellung der Formalen Stufen nimmt Chauvet anhand eines stufenweise ausgeführten Unterrichtsbeispiels vor (vgl. ebd., 391ff.), das er möglicherweise in Weimar beobachtet hat. Er skizziert dabei ein fünfstufiges Modell (préparation, clarté, association, système, application – Vorbereitung, Klarheit, Assoziation, System, Anwendung), das offensichtlich nicht den Herbartischen Stufen des Unterrichts entspricht, sondern Teil einer herbartianischen Systematik ist. Chauvet scheint sich des Unterschiedes zwischen Herbarts vierstufigem Modell (Klarheit, Assoziation, System, Methode) und der Weimarer Abfolge nicht bewusst zu sein. Er vermittelt jedenfalls den Eindruck, als gingen die von ihm (Chauvet) dargestellten Formalstufen, die er auch unter eben diesem Begriff als eine « conception de Herbart » (ebd., 399) bezeichnet, unmittelbar auf Herbart zurück. So bemerkt er z.B. bei der Auseinandersetzung mit der ersten Stufe préparation, dass Herbart aus gutem Grund die Phase der Vorbereitung für unerlässlich gehalten habe (vgl. ebd., 393). Chauvet setzt dem fünfstufigen Modell aber noch eine Vorphase voran, eine Phase der Zielsetzung (but), die er möglicherweise auch durch Hospitationen in Weimar kennengelernt haben mag. Am Ende seines Artikels führt er zwei weitere Beispiele für Unterrichtsfolgen nach folgenden Muster an: but, préparation, clarté, association, système, application – Zielsetzung, Vorbereitung, Klarheit, Assoziation, System, Anwendung. Auf welchen herbartianischen Theoretiker diese Weimarer Stufenfolge zurückgeht, die Chauvet 1890 hat beobachten können, lässt sich nicht ganz zweifelsfrei belegen. Besonders die Stufen préparation und application erinnern an das Modell Wilhelm Reins (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenführung, Anwendung), der sich am Zillerschen Ansatz orientiert hat (vgl. Rein 2006, 87ff.). Préparation findet sich auch bei Frick. Die Vorstufe der Zielsetzung (but) findet sich bei Ziller wie auch bei dem Schweizer Wiget. Das widerspricht in gewissem Sinne Chauvets Behauptung, dass man sich in Weimar systematisch v.a. an Herbart und Stoy orientiert habe. Möglicherweise arbeitete man am Weimarer Lehrerseminar unter dem damaligen Rektor Ranitzsch (vgl. Ohne Autor 1893, 226) aber auch mit einer eigenen Variante der Formalstufen oder vielleicht hat Chauvet

diese in dem Maße zu Nutzen zu machen, wie sie mit den unseren vereinbar sind“ (Chauvet 1891, 384 – Ü.: K. GdV) Chauvet führt nicht genau aus, welche Unterschiede er meint, allerdings lässt sich aufgrund seiner Formulierung schlussfolgern, dass er davon ausgeht, dass eine deutsche Pädagogik nicht eins zu eins auf französische Verhältnisse übertragbar ist. Was genau die Besonderheit dieser Verhältnisse ausmacht, muss hier unbeantwortet bleiben. Dieser Hinweis findet sich allerdings regelmäßig bei Autoren der französischen HuH-Rezeption und die Formulierungen sind immer ähnlich vage, so dass sich der Eindruck ergibt, dass sie sich auf eine als selbstverständlich betrachtete Annahme beziehen, dass die deutsche Kultur um Vergleich zur französischen anders sei und v.a. kulturspezifisch anwendbare Theorien und Handlungsanweisungen hervorbringe. Möglicherweise wollten sich Autoren wie Chauvet aber auch nur auf administrative bzw. rechtliche Unterschiede des Schulwesens beziehen.

220 „die pädagogische Lehre der Schule nach Herbart-Stoy“ (Chauvet 1891, 383 – Ü.: K. GdV)

221 Besonders das Konzept der formalen Stufen spielte allerdings weder bei Stoy noch bei Herbart eine Rolle, sondern weist eher darauf hin, dass man sich auch in Weimar an einer Pädagogik nach Ziller oder Rein oder einem ähnlichen herbartianischen Ansatz orientiert hat (vgl. u.a. Ziller 1884a, 265ff. u. Rein 2006, 87ff.).

auch mehrere Formalstufenkonzepte miteinander vermengt bzw. sich bei seiner Erarbeitung herbartianischer Positionen vor allem auf seine praktischen Erfahrungen und Beobachtungen gestützt, ohne Herbarts Werke – oder auch die Werke seiner Schüler wie Stoy und Ziller – im Original zu lesen. Über Chauvet ist bekannt, dass er sich 1890/91 als Stipendiat am Jenaer Pädagogischen Seminar unter Wilhelm Rein aufgehalten hat (vgl. ebd., 227). Es ist demnach sehr wahrscheinlich, dass er herbartianische pädagogische Ideen vor allem durch Lehrveranstaltungen Reins oder durch praktische pädagogische Erfahrungen an den Lehrerseminarien in Jena und Weimar kennengelernt hat. Denkbar ist zudem, dass Chauvet dabei aufgrund einer Sprachbarriere systematische Feinheiten schwerer durchdringen konnte. Darüber sind nur noch Spekulationen möglich.

Der Arbeit am Jenaer Pädagogischen Seminar unter Wilhelm Rein widmet ein Jahr später der ehemalige Stipendiat Charles Toussaint einen Beitrag. In seinem Artikel beleuchtet er zuerst kurz die Situation der Lehrerbildung in Deutschland, die er als uneinheitlich charakterisiert und merkt an, dass es – anders als in Frankreich – gänzlich an Institutionen fehle, die konkret auf die Ausbildung der Lehrkräfte an höheren und weiterführenden Schulen zugeschnitten seien (vgl. Toussaint 1892, 463). Die Lehramtskandidaten seien auf ein Universitätsstudium angewiesen. Toussaint kritisiert, dass dabei die praktische Lehrerfahrung im Zuge der Lehrerbildung oft zu kurz komme und stellt daraufhin das Jenaer Pädagogische Seminar als ein Beispiel für einen deutschen Weg der Lehrerbildung vor, der die theoretische universitäre Bildung mit praktischen Elementen verbinde. « Iéna est la seule Université allemande qui ait conservé cette organisation de l'école d'application; de semblables essais, faits autrefois à Halle, à Königsberg avec Herbart, à Leipzig avec Ziller, n'ont pas été continués. »²²² (Ebd., 465) Die theoretische pädagogische Grundlage der Lehrerbildung, so Toussaint, bilde dabei die wissenschaftliche Pädagogik Herbarts. Toussaint setzt die Bezeichnung wissenschaftlich in Anführungszeichen, vielleicht möchte er sich somit fachlich von diesem wissenschaftlichen Anspruch distanzieren (vgl. ebd., 465, 469). Allerdings hat er sich offensichtlich mit der Arbeit am Jenaer Seminar und mit der Reinschen Pädagogik genau auseinandergesetzt. Auch wenn er sich teilweise etwas kritisch gibt, lässt sich seinem Aufsatz entnehmen, dass er deren grundlegenden Positionen zustimmt. Nach einigen Ausführungen zu Struktur und Organisation des Seminars geht Toussaint auf die pädagogische Theorie ein, die der Seminararbeit zugrunde liege (vgl. ebd., 469ff.). Er erläutert, dass die Jenaer Pädagogik zwar ursprünglich auf Herbart zurückgehe (vgl. ebd., 469), durch Zillers Positionen inspiriert sei und auf das Prinzip der kulturhistorischen Stufen zurückgehe (vgl. ebd., 470), insgesamt aber vom ursprünglichen Ansatz Herbarts, aber auch von Zillers formalerem System leicht abweiche (vgl. ebd.). Toussaint geht auf die Grundlagen der Jenaer Pädagogik ein, deren Leitidee der erziehende Unterricht sei und stellt ähnlich wie Chauvet die Konzentrationsidee und die Formalstufen überblicksartig als Teil der Herbartischen Pädagogik vor (vgl. ebd., 47ff.). Er hält sich in Bezug auf letztere an die Stufenfolge nach Ziller²²³ (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode) (vgl. Ziller 1884a, 265ff., 300ff.), erläutert diese kurz und bemerkt im Anschluss, dass dies die Stufen seien, die Herbart mit folgenden Worten beschreibe: « Clarté, association, système, méthode » (Toussaint 1892, 472). Diese Gleichsetzung irritiert ein wenig, da Toussaint offensichtlich zwei leicht voneinander abweichende Stufenfolgen darstellt. Für französische Leser, die mit den Unterschieden zwischen der originären Herbartischen

222 „Jena ist die einzige deutsche Universität, die sich eine Übungsschule erhalten hat; ähnliche Versuche, die vormalig in Halle, in Königsberg durch Herbart, in Leipzig durch Ziller, unternommen worden sind, sind nicht weitergeführt worden.“ (Toussaint 1892, 465 – Ü.: K. GdV).

223 Allerdings verweist er nicht auf Ziller als Urheber, sondern auf Herbart.

pädagogischen Theorie und herbartianischen Ansätzen nicht vertraut waren, mochte sich der Zusammenhang zwischen den beiden Folgen nicht ohne weiteres erschließen.

Toussaint hielt das Konzept der formalen Stufen offenbar für zielführend. Er kam zu dem Schluss, dass man in Frankreich letztendlich ähnliche Erkenntnisstufen im Unterricht verfolgte. Allerdings schätzte er die deutsche Herangehensweise an eine im Grunde gleiche Form des Unterrichtens offenbar als überspannt ein. In Frankreich lege man einer ähnlichen Entfaltung der Erkenntnis keine gleichwertige theoretische Präzision bzw. keinen derartig strengen Formalismus zugrunde, aber man unterrichte darum nicht schlechter (vgl. ebd., 472). Die deutschen « discussions interminables »²²⁴ (ebd.) zu theoretischen Feinheiten der formalen Stufen seien kaum von praktischem Nutzen. Eine ähnliche Kritik übt Toussaint an der Konzentrationsidee. Er geht offensichtlich nicht davon aus, dass sich bei der Bearbeitung eines Unterrichtsstoffes immer natürliche und nachvollziehbare Anknüpfungspunkte für alle Fächer finden ließen (vgl. ebd., 471). Allerdings weist er darauf hin, dass man in Jena einen feinfühligsten Gebrauch vom Prinzip der Konzentration mache und es nur dort anwende, wo es sich natürlich ergebe und nicht erzwungen werden müsse (vgl. ebd.). Obwohl Toussaint sich von den theoretischen Grundlagen der pädagogischen Arbeit an Jenaer Seminar und Übungsschule etwas weniger überzeugt zeigt als Henri Chauvet, zeichnet er doch ein insgesamt günstiges Bild. Darüber hinaus äußert er sich anerkennend über das Schul- und Seminarleben. In den letzten Abschnitten seines Beitrages stellt er Schulfeste vor und macht mit den Schulreisen bekannt, er erläutert die Dokumentation der Entwicklung der Zöglinge und die Rückmeldung an die Schüler vermittelt Schülerportraits, er macht mit dem im Zuge der Lehrerbildung wöchentlich stattfindenden Kritisikum vertraut (vgl. ebd., 474ff.) und vergisst nicht, zu erwähnen, dass sich an dieses Kritisikum stets auch ein „gemütlicher teil [sic]“ (ebd., 476 – Hrvh. i.O.) anschließe, der auf ihn offensichtlich großen Eindruck gemacht hat. Toussaint hebt das herzliche Miteinander einer internationalen Studentenschaft hervor, lobt die freundliche Aufnahme und Betreuung durch das Lehrpersonal des Seminars, die gute Ausstattung der Universitätsbibliothek und schließt seinen Beitrag mit der Empfehlung an französische Lehramtsstudenten, auch ein oder zwei Semester in Jena zu verbringen (vgl. ebd., 477). Ebenfalls 1892 stellt Auguste Turquet, ein weiterer französischer Stipendiat am Pädagogischen Seminar zu Jena, die deutsche Institution der Schulreisen der französischen Leserschaft am Jenaer Beispiel genauer vor (vgl. Turquet 1892) und empfiehlt, diese pädagogische Praxis auch an französischen Schulen zu übernehmen (vgl. ebd., 489). Turquet geht in seinem Beitrag nicht weiter auf die herbartianische Pädagogik des Jenaer Seminars ein; stattdessen erwähnt er, dass bereits Rousseau und Montaigne den erzieherischen Wert von Schulreisen betont hätten (vgl. ebd., 485, 489) und dass die Deutschen, anders als die Franzosen, diese zu einem festen Bestandteil ihres Erziehungswesens gemacht hätten. Trotz des fehlenden direkten HuH-Bezuges ist dieser Artikel als Fundstelle zur HuH-Rezeption aufgenommen worden, denn er findet sich in derselben Ausgabe des AEP wie der Beitrag Toussaints und bildet somit quasi eine Ergänzung zur Darstellung der pädagogischen Praxis am Jenaer Pädagogischen Seminar, das Toussaint unmissverständlich als herbartianische Lehrerbildungseinrichtung gekennzeichnet hat.

In den Ausgaben des AEP von 1899 und 1900 veröffentlicht L.-C. Bon, ein Seminarlehrer aus Lyon, in zwei Teilen eine ausführlichere Abhandlung, in der er das deutsche und französische Grundschulwesen vergleichend gegenüberstellt. Im ersten Teil seiner Abhandlung 1899 thematisiert er, auch aus historischer Perspektive, die Frage nach Schulpflicht, Schulgeld und Tren-

224 „endlose Diskussionen“ (Toussaint 1892, 472 – Ü.: K. GdV)

nung von Staat und Kirche im Unterricht, während er sich im zweiten Teil mit bevorzugten Unterrichtsmethoden, Lehrplänen, Erziehungsidealen und Disziplinierungsmaßnahmen auseinandersetzt (vgl. Bon 1899/1900). In diesem zweiten theoretisch pädagogischen Teil erklärt Bon, dass man zugeben müsse, dass die Pädagogik als Wissenschaft in Deutschland weiter entwickelt sei als in Frankreich (vgl. Bon 1899/1900, 453); zwar gebe es auch in Frankreich große Pädagogen, diese seien aber « surtout des critiques, non des novateurs: leurs écrits s'attachent bien plus à l'étude des grands principes qu'à l'étude laborieuse des méthodes et procédés. »²²⁵ (Ebd.) In Deutschland hingegen existiere eine richtige wissenschaftliche Schule, die übrigens durch Rousseau und Pestalozzi inspiriert sei, « qui à élaboré un système pédagogique minutieusement réglé. C'est l'école de Herbart et de ses disciples: comme Ziller, Rein, etc. Elle étudie la pédagogie comme une science exacte dont on peut déterminer jusqu'aux moindres règles. »²²⁶ (Ebd.) Interessant auch hier, inzwischen allerdings auch nicht neu und überraschend, ist der Hinweis, dass die Herbartsche Pädagogik auf Pestalozzi und somit letztendlich auf Rousseau zurückgehe. Ähnlich argumentierten auch bereits Roehrich, Guillaume/Ravaisson, Chauvet 1891, Turquet, Chabot oder Gockler (vgl. Roehrich 1884, XI, 17, 106, 125; vgl. Guillaume/Ravaisson 1887, 691; vgl. Chauvet 1891, 391; vgl. Turquet 1892, 485; vgl. Chabot 1901a, 170; vgl. Gockler 1905, 24, 28ff., 42). Der Gedanke findet sich übrigens auch bei Dubreucq (vgl. Dubreucq 2004, 92). Auch bei Bon scheint der Verweis auf Rousseau dazu zu dienen, den pädagogischen Herbartianismus historisch u.a. in der französischen Pädagogik zu verwurzeln, um ihn so für ein französisches Publikum zugänglicher zu machen. Die pädagogischen Theorien Herbarts und der Herbartianer mögen als weniger fremd erscheinen, wenn angenommen wird, dass die französische Pädagogik zur Entstehung des pädagogischen Herbartianismus und der theoretischen Grundsätze und Erkenntnisse dieser Strömung beigetragen hat.

Bon vertritt ein eher naturwissenschaftliches Wissenschaftsverständnis. Er zeigt sich von einer Pädagogik nach Zillerschem Ansatz überzeugt und durchaus beeindruckt, die er als grundlegend für den pädagogischen Herbartianismus an sich beschreibt. Bon befürwortet offensichtlich das Erstellen detaillierter Schablonen und kleinschrittiger Handlungspläne für den Schulunterricht, die den Ablauf für jede Unterrichtsstunde genau festlegen. Er versteht eine solche Auffassung von Pädagogik als wissenschaftliche Pädagogik und nimmt an, dass Ziller und dessen Schüler eine diesen Ansprüchen gerecht werdende Pädagogik entwickelt hätten und sie an den Schulen zur Umsetzung brächten (vgl. Bon 1899/1900, 453). Ob diese Interpretation herbartianischen Theorien insgesamt oder der Zillerschen Pädagogik im besonderern gerecht wird, sei dahingestellt. Auf Herbarts ursprüngliche Theorie oder auf andere herbartianische Ansätze, z.B. die Pädagogik Stoys, geht Bon wenig oder gar nicht ein. Vielmehr beschäftigt er sich genauer mit der Pädagogik Wilhelm Reins, den er als Zillerschüler und als einen der zu seiner Zeit einflussreichsten Herbartianer vorstellt und dessen pädagogischen Ansatz er zu erläutern versucht (vgl. ebd., 453ff.). Als zentrales Element der Reinschen Pädagogik stellt Bon die Formalstufentheorie bzw. die formalen Stufen vor. Aufschlussreich ist an dieser Stelle eine Fußnote zur Übersetzung dieses Terminus ins Französische: Bon hält die Bezeichnung formale Stufen für als wörtlich nicht angemessen übertragbar. Das französische Wort *formal* sei im Sinne von Formalismus zu negativ konnotiert. Sinnvoller sei eine Übersetzung als *étapes logiques* oder

225 „vor allem Kritiker und keine Neuerer: ihre Schriften knüpfen eher an die Untersuchung allgemeiner Grundsätze an, als an das mühsame Studium von Methoden und Verfahren.“ (Bon 1899/1900, 453 – Ü.: K. GdV)

226 „die ein minutiös geregeltes pädagogisches System ausgearbeitet hat. Es ist dies die Schule von Herbart und seinen geistigen Nachfolgern: wie Ziller, Rein, usw. Sie befasst sich mit der Pädagogik wie mit einer exakten Wissenschaft, für die man bis ins kleinste Detail Regeln festlegen kann.“ (Bon 1899/1900, 453 – Ü.: K. GdV)

progression normale (vgl. ebd., 454), was wiederum als logische Stufen bzw. regelgerechtes Vorgehen ins Deutsche übersetzt werden könnte. Bon zielt also keineswegs daraufhin, den pädagogischen Herbartianismus nach Ziller und Rein als starr oder formalistisch zu brandmarken, sondern ist viel eher bemüht, ihn als eine streng logische wissenschaftliche Pädagogik vorzustellen, die allgemeine Regeln ihres Fachs identifiziert und versucht, gewonnene Erkenntnisse diesen grundlegenden Gesetzen gemäß in der Praxis umzusetzen. Zur Erläuterung der grundlegenden Prinzipien dieser Positionen zitiert Bon einige wenige längere Auszüge aus Rein (Pädagogik im Grundriss) und Herbart (Umriss pädagogischer Vorlesungen), wobei nicht deutlich wird, ob er systematische Unterschiede zwischen Herbarts ursprünglichem Ansatz und Wilhelm Reins Zillerscher geprägter Pädagogik feststellt (vgl. ebd., 454f.). Jedenfalls schätzt Bon den pädagogischen Herbartianismus als eine fortschrittliche wissenschaftliche Schule ein und er zitiert Rein als einen ihrer Vertreter, den er offenbar fachlich besonders schätzt, im weiteren Verlauf seiner Abhandlung wiederholt als Experten für das deutsche Schulwesen (vgl. ebd., 461, 463).

Neben den drei Beiträgen französischer Stipendiaten in Jena und Bons ausführlicherer Abhandlung, finden sich drei Beiträge von Guillaume Jost, der im AEP regelmäßig über pädagogische Kongresse in Frankreich oder im Ausland berichtete. In den Jahren 1887, 1899 und 1900 weist er in diesem Rahmen auch auf drei deutsche Herbartianer und deren Beiträge zu den Kongressen hin. Die Bedeutung der Fundstelle von 1887 ist eher marginal. Jost erwähnt einen Beitrag Dittes, gehalten auf der ersten Versammlung des Vereins Deutscher Lehrer in Österreich, die 1886 in Wien stattgefunden hat. Dittes, eigentlich sehr herbartianismuskritisch, positioniert sich, so Jost, entschieden gegen körperliche Züchtigung zur Maßregelung der Schüler im Unterricht und stütze sich dabei auf eine Schrift des Herbartianers Karl Andreae aus Kaiserslautern, der offensichtlich französische Schulen bereist habe, wo auf Prügelstrafen komplett verzichtet würde. Andreae habe dort einen gut funktionierenden Unterricht und ein harmonisches Lehrer-Schüler-Verhältnis beobachten können (vgl. Jost 1887, 470f.). 1898 berichtet Jost über das Treffen des Deutschen Lehrervereins in Breslau anlässlich des 50. Jahrestages der Gründung des Vereins. Er gibt einen Überblick über die verschiedenen Redebeiträge, u.a. auch über den Beitrag von Wilhelm Rein, den er anerkennend als « savant professeur » (Jost 1899, 511), als einen gelehrten Professoren bezeichnet. Rein sprach in Breslau zur Frage der Gestaltung und Modernisierung der deutschen Lehrerbildung (vgl. ebd., 511f.). Josts Beitrag von 1900 ist aus Sicht der Analyse der HuH-Rezeption etwas ergiebiger. In seinem Bericht über den 14. Kongress des Bayrischen Lehrervereins 1899 in Nürnberg geht Jost erneut auf Karl Andreae ein, den er inzwischen, dreizehn Jahre später, nicht mehr nur als « un Allemand, [...] directeur de l'école normale de Kaiserslautern »²²⁷ (Jost 1887, 469) bezeichnet, sondern als « [l']éminent directeur de l'Ecole normale de Kaiserslautern, [...], député du landtag, depuis longtemps connu de nos lecteurs »²²⁸ (Jost 1900, 505). Andreae, der sich scheinbar auch in Frankreich inzwischen einen Namen gemacht hatte oder auf den zumindest in der AEP bereits mehrmals Bezug genommen worden zu sein scheint, spreche sich, so Jost, gegen Schleiermacher, Herbart und Humboldt für mehr Verantwortung und Einflussnahme des Staates auf das Erziehungswesen aus. Jost bescheinigt Andreae, unter dem sehr bescheidenen Titel (vgl. ebd.) « Considérations sur le retour de l'école à l'État »²²⁹ (ebd.) ein gut überlegtes und modernes Reformprogramm präsentiert zu haben. Auf derselben Veranstaltung in Nürnberg sprach auch der Lehrer Peter Zillig über die

227 „ein Deutscher, [...] Seminardirektor in Kaiserslautern“ (Jost 1887, 469 – Ü.: K. GdV)

228 „der einflussreiche [bzw. Übersetzungsvariante: prominente] Seminardirektor von Kaiserslautern [...], Landtagsabgeordneter, unseren Lesern seit langer Zeit bekannt“ (Jost 1900, 505 – Ü.: K. GdV)

229 „Überlegungen über die Heimkehr der Schule zum Staat“ (Jost 1900, 505 – Ü.: K. GdV)

Berufs-, Rechts- und Standeslage des Baierischen Volksschullehrers (vgl. ebd., 506). Jost stellt Zillig als « [d]isciple brillant de Ziller, ardent défenseur de la pédagogie de Herbart »²³⁰ (ebd., 507) vor und geht danach auf dessen Redebeitrag genauer ein, der sich wie eine entschiedene Kritik am deutschen Bildungswesen ausnimmt. Jost bemerkt zu Zillig: « [S]on intransigence de doctrinaire a attiré sur lui cette année même les foudres de l'administration et le < cas Zillig > a eu un retentissement considérable chez tous les partisans de la < liberté pédagogique >. De là le ton de sa conférence qui tient du réquisitoire et du plaidoyer < pro domo sua >. »²³¹ (Ebd.) Die Zitate, die Jost von Zillig anführt, geben einen Einblick in dessen Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation der deutschen Lehrer und lassen Missstände annehmen, die einen Unterricht, der den Schülern gerecht wird, erschweren:

« Le maître, au point de vue de sa vocation, ne peut pas suivre sa foi pédagogique : les programmes ne sont pas faits pour l'enfant, mais l'enfant est obligé de se conformer aux programmes. Au sujet de son droit, la situation est telle que l'instituteur doit fatalement perdre son respect et sa soumission en face du Droit. »²³² (Zillig, Redebeitrag, zit. n. Jost 1900, 507)

Jost führt noch andere ähnlich geartete Zitate an. Es fällt auf, dass er Zilligs Beitrag recht ausführlich behandelt. Im Rahmen seiner Kongressberichte verzichtete er in der Regel auf längere wörtliche Zitate. Man gewinnt den Eindruck, dass nicht nur Jost ein echtes Interesse an der Kritik Zilligs hegte, sondern dass er ein solches Interesse auch seitens der Leser des AEP annahm. Er beendet seinen Bericht zu Zillig mit dem Hinweis, dass sowohl Zilligs als auch Andreaes Beitrag bei allen Konferenzteilnehmern Zustimmung hervorgerufen hätten (vgl. Jost 1900, 507).

Weitere Fundstellen in pädagogischen Zeitschriften

Auf die RIE entfallen fünf Fundstellen. Dazu zählt ein Beitrag des deutschen Herbartianers Otto Willmann über die deutsche Lehrerbildung. Willmann stellt die pädagogischen Seminare in Leipzig und Jena unter Ziller und Stoy vor und macht mit deren Struktur und pädagogischer Arbeit vertraut (vgl. Willmann 1881). Im gleichen Jahr reflektiert Edmond Dreyfus-Brisac in seinem Beitrag *Les réformes de l'enseignement supérieur en France* unter dem Schwerpunkt der professionellen Lehrerbildung die Reformen im höheren französischen Bildungswesen. Dabei stellt er auch Vergleiche mit deutschen Lehrerseminarien an. Er erklärt, dass diese besonderen Wert auf eine umfassende wissenschaftliche Bildung der Lehrer legen würden und geht auf ihre Organisation und ihren fachlichen Anspruch ein. Besonders betont er, dass die universitären Pädagogikvorlesungen oftmals durch Übungen im Seminar ergänzt würden, die manchmal sogar die Möglichkeit zu unterrichtspraktischem Üben bieten würden. Dabei hält er fest, dass « [I]e philosophe Herbart » (Dreyfus-Brisac 1881, 132) als erster die Idee gehabt habe, im Rahmen der Lehrerbildung in Königsberg und Göttingen an seine pädagogischen Kurse eine Art Übungsschule anzugliedern (vgl. ebd.). Obwohl Herbart nicht viel Erfolg mit dieser Initiative gehabt habe, sei seine Idee in neuerer Zeit durch zwei seiner Schüler, nämlich durch Stoy in Jena

230 „brillanter Schüler Zillers, glühender Verfechter der Pädagogik Herbarts“ (Jost 1900, 507 – Ü.: K. GdV)

231 „Seine Unversöhnlichkeit und Prinzipienreiterei hat in diesem Jahr sogar den Zorn der Verwaltung auf ihn gezogen und der ‚Fall Zillig‘ hatte einen beträchtlichen Widerhall bei den Verfechtern der ‚pädagogischen Freiheit‘. Daher rührt der Ton seines Vortrages, der etwas von einer Strafanklage und von einem Plädoyer < pro domo sua > hat.“ (Jost 1900, 507 – Ü.: K. GdV)

232 „In Hinblick auf seine Berufung kann der Lehrer nicht seinem pädagogischen Gewissen folgen: Die Lehrpläne sind nicht für das Kind gemacht, sondern das Kind ist gezwungen, sich den Lehrplänen anzupassen. In Hinblick auf seine Rechte ist die Situation derart, dass der Lehrer unweigerlich seinen Respekt und seine Fügsamkeit vor dem Gesetz verlieren muss.“ (Zillig, Redebeitrag, zit. n. Jost 1900, 507 – Ü.: K. GdV)

und durch Ziller in Leipzig, aufgegriffen worden (vgl. ebd.). In Jena wirke Stoy, « un homme de talent et de dévouement qui n'est guère secondé que par son fils, privat-docent à Iéna »²³³ (ebd.) unangefochten. Leipzig hingegen stellt Dreyfus-Brisac als ein Zentrum der universitären Pädagogik vor. Er macht mit anderen Leipziger Pädagogen (Masius, Hofmann, Eckstein), aber auch mit « des pédagogues les plus compétents »²³⁴ (ebd.) bekannt, die er als herbartianismuskritisch einschätzt und macht deutlich, dass er deren skeptischen Blick auf herbartianische Ansätze teilt (vgl. ebd., 132f.). Allerdings spricht er auch der herbartianischen Pädagogik Erfolge zu, wobei er kurz deutlich macht, dass Otto Willmann ebenfalls zu den Herbartianern zu rechnen ist:

« Je n'ai pas eu la bonne fortune d'assister à l'enseignement de M. Willmann, de Prague, dont on dit grand bien. Je dois cependant constater que le système de Herbart, qui est appliqué avec tant d'ardeur et de conviction par M. Stoy et aussi par M. Ziller, ne donne pas de mauvais résultats, mais ces résultats sont partiels, ce sont des tentatives isolées qui ne profitent qu'à un petit nombre d'étudiants et qui ne survivront guère, nous le craignons, aux maîtres distingués qui en ont pris l'initiative. »²³⁵ (Ebd., 133)

Dieser Abschnitt ist interessant. Erstens, indem er ausdrücklich darauf verweist, dass er sich von Willmanns Arbeit nicht persönlich hat überzeugen können, deutet Dreyfus-Brisac an, dass er wahrscheinlich selbst in Jena und Leipzig gewesen ist, um Stoy und Ziller kennenzulernen und sich mit deren Arbeit vertraut zu machen. Darauf weisen auch die Aussagen über die persönlichen Eigenschaften hin (talentiert und selbstlos), die er vorher im Text Stoy zuschreibt. Zweitens zeigt sich auch bei Dreyfus-Brisac eine allgemein skeptische Haltung herbartianischen Ansätzen gegenüber, der allerdings eine Anerkennung und Wertschätzung der konkreten praktischen pädagogischen Arbeit bekannter Herbartianer entgegensteht. Dabei wird besonders Stoy's erfolgreiche Arbeit hervorgehoben, aber das Lob bezieht sich auch auf Ziller. Der wohlwollende Hinweis auf Willmann kann unterschiedlich interpretiert werden. Einerseits kann man annehmen, dass Willmann sich in Frankreich tatsächlich bereits einen guten Namen gemacht hatte und das Dreyfus-Brisac sich auf diese Tatsache bezieht, wenn er erklärt, dass über Willmann als Pädagogen viel Gutes gesagt werde. Andererseits kann man nicht ausschließen, dass dieser Hinweis vor allem aus Höflichkeit erfolgt ist. Immerhin ist Dreyfus-Brisacs Beitrag in derselben Ausgabe der RIE erschienen, in der auch Willmanns Artikel über die deutschen Lehrerseminarien veröffentlicht worden ist. Unter Umständen wollte Dreyfus-Brisac Willmann mit seiner Herbartianismuskritik nicht zu nahe treten.

1883 erscheint ein Abdruck der Eröffnungsvorlesung des ersten offiziellen erziehungswissenschaftlichen Kurses an einer französischen Universität, der durch Henri Marion angeboten wurde. Marion stellt in diesem Vortrag seinen erziehungswissenschaftlichen Ansatz vor und nimmt Stellung zur Frage nach einer Pädagogik als Wissenschaft (vgl. Marion 1883). In diesem Zusammenhang weist er auch auf die Situation der Pädagogik als akademisches Fach und eigenständige Disziplin in anderen Ländern als Frankreich hin und geht kurz auf die philosophischen Grundlagen dieser Pädagogiken ein. Dabei erklärt er, dass die deutsche Pädagogik sich wesentlich auch auf die philosophischen Ideen Herbarts stütze (vgl. ebd., 1267). Sechs Jahre

233 „ein talentierter und selbstloser Mann, der gerade einmal von seinem Sohn, Privatdozent in Jena, unterstützt wird“ (Dreyfus-Brisac 1881, 132 – Ü.: K. GdV)

234 „besonders fähige Pädagogen“ (Dreyfus-Brisac 1881, 132 – Ü.: K. GdV)

235 „Ich hatte nicht das Glück, der Lehre von Willmann in Prag beiwohnen zu können, von dem man viel Gutes sagt. Ich muss allerdings festhalten, dass Herbarts Systematik, die durch Stoy und auch durch Ziller mit soviel Elan und Überzeugung umgesetzt wird, keine schlechten Ergebnisse liefert; aber diese Ergebnisse sind nur partiell; das sind vereinzelte Versuche, von denen nur eine kleine Anzahl an Studenten profitiert und die, wie ich fürchte, die Lehrmeister nicht überleben werden, die sich ihrer angenommen haben.“ (Dreyfus-Brisac 1881, 133 – Ü.: K. GdV)

später berichtet Emile Durkheim über seinen Studienaufenthalt in Deutschland, v.a. an der Universität zu Leipzig, wo er wahrscheinlich Wundt, Strümpell und Drobisch gehört hat, auf deren Veranstaltungen er in einem Überblick über das Programm des Sommersemesters 1886 auch hinweist (Durkheim 1887, 314). Durkheim setzt sich einerseits v.a. mit der Situation der Philosophie an deutschen Universitäten auseinander; andererseits geht er genauer auf Wilhelm Wundts Psychologie ein und betont dessen Einfluss auf die Entwicklung besonders der modernen französischen Philosophie (vgl. ebd., 331). Dabei unterstreicht Durkheim, dass Wundt selbst maßgeblich durch Herbarts Psychologie beeinflusst worden sei (vgl. ebd., 330). In Bezug auf den pädagogischen Herbartianismus bemerkt er, dass dieser keinesfalls verschwunden sei, sondern z.B. durch das Wirken von « Drobisch, Strümpell, Lazarus, Steinthal, les principaux représentants de la philosophie pédagogique [qui] sont tous plus ou moins des disciples de Herbart »²³⁶ (ebd., 330) weiterlebe. Im selben Jahr berichtet ein unbekannter Autor in einem Brief aus Jena über Feierlichkeiten in Gotha und Oberhof zum Jahrestag der Gründung des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars. Der Leser erfährt vom theoretischen Einfluss Herbarts auf die pädagogische Arbeit am Seminar. Darüber hinaus informiert der Autor über den Ablauf der Feierlichkeiten in Gotha, wo u.a. ein Herr Ritter, Lehrer an der Jenaer Oberschule für Mädchen, eine interessante Rede gehalten habe, die « toute pleine des idées de Herbart »²³⁷ (Ohne Autor 1887h, 70) gewesen sei.

Im REP wird Herbart lediglich zweimal erwähnt. 1895 erwähnt L.- C. Bon in einem Beitrag über die pädagogische Presse in Deutschland, dass die meisten deutschen Zeitschriftenartikel umfangreiche Aufsätze seien über irgendeine pädagogische Persönlichkeit wie Comenius, Pestalozzi, Diesterweg, Herbart oder Ziller (vgl. Bon 1895, 207). 1913 stellt M. – T. Laurin eine Unterrichtsmethode, die *Méthode des Centres d'Intérêt* vor, zu der er anmerkt, dass sie von den Amerikanern übernommen worden sei, letztendlich aber auf die « savants systèmes » (Laurin 1913, 327) – die klugen Systematiken – von Herbart und Fröbel zurückginge; obwohl, was Laurin nicht anmerkt, die Begrifflichkeit einer Konzentration des Interesses eher an Zillers pädagogisches Werk erinnert.

Weitere Fundstellen in philosophischen Zeitschriften

In der APH und in der CPh, die beide durch Renouvier und Pillon herausgegeben wurden, finden sich insgesamt vier Rezensionen, drei davon von Pillon²³⁸, zu einschlägigen französischen Beiträgen zur HuH-Rezeption. 1886 rezensiert er in der CPh Roehrichs *Théorie de l'éducation* (vgl. Pillon 1886). In der APH folgen Besprechungen zu Pinloches *Principales œuvres pédagogiques* (vgl. Pillon 1894), zu Mauxions *L'éducation par l'instruction* (vgl. Pillon 1900) und zu Roehrichs *Philosophie de l'éducation* (vgl. L.D. 1910). Pillon bemüht sich in jeder seiner Rezensionen um einen tiefgründigen und objektiven inhaltlichen Einblick in die Werke. Allerdings

236 „Drobisch, Strümpell, Lazarus, Steinthal, die wichtigsten Repräsentanten der pädagogischen Philosophie, [die] alle mehr oder weniger Herbartschüler sind“ (Durkheim 1887, 330 – Ü.: K. GdV)

237 „gänzlich gefüllt von Herbarts Ideen“ (Ohne Autor 1887, 70 – Ü.: K. GdV)

238 Ohne Autor 1886a weist auf einen Aufsatz von Pillon zu einer Religionstheorie nach Herbart hin: *Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart*, der in der *Critique Philosophique* im Zeitraum zwischen November 1885 und Mai 1886 erschienen sei. Zwischen Januar und Mai 1886 lässt sich der Beitrag in der angegebenen Zeitschrift allerdings nicht finden. Die Ausgaben für November bis Dezember 1885 waren leider nicht einsehbar. Es findet sich darüber hinaus aber auch kein weiterer Hinweis auf diesen Beitrag von François Pillon. Weil die Angaben weder bestätigt noch widerlegt werden konnten, wurde der Beitrag von Pillon, auf den Ohne Autor 1886a verweist, nicht in die Übersicht über die einschlägigen Fundstellen in Zeitschriften aufgenommen. Er findet sich allerdings (unter Vorbehalt und durch eckige Klammern markiert) in die Gesamtübersicht über die französische pädagogische HuH-Rezeption aufgenommen (siehe Anlage 2).

verhehlt er nicht sein Interesse für Herbarts pädagogische Ideen. So leitet er z.B. seine Rezension zu Roehrichs *Théorie de l'éducation* mit der Einschätzung ein, dass Herbarts Pädagogik in Frankreich zwar weniger bekannt sei als jene Herbert Spencers, dieser aber v.a. durch ihre Genauigkeit und Systematik überlegen sei (vgl. Pillon 1886, 304). Die Besprechungen zu Pinloche und Mauxion fallen weniger ausführlich aus, sind aber nicht minder wohlwollend. In Hinblick auf Mauxion hebt Pillon hervor, dass dieser mit Herbarts Werk besonders gut vertraut sei (vgl. Pillon 1900, 297f.). Der Autor L.D. unterstreicht in seiner Rezension zu Roehrichs *Philosophie de l'éducation*, dass dieser Anleihen bei Herbart genommen und sich somit auf eine pädagogische Kapazität gestützt habe (vgl. L.D. 1910, 255); insbesondere habe er die Herbartschen Stufen des Interesses übernommen (vgl. ebd.). L.D. bescheinigt Roehrich, einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Pädagogik in Frankreich geleistet zu haben (vgl. ebd., 256).

Auf das JdS entfallen lediglich zwei Fundstellen. 1889 rezensiert Paul Janet Buissons pädagogische Enzyklopädie *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887). Im zweiten und letzten Teil seiner Rezension stellt er, wahrscheinlich basierend auf den Einträgen zu Herbart und Ziller im *Dictionnaire*, neben anderen auch Herbart als Pädagogen vor und geht sowohl auf dessen Positionen wie auch auf den pädagogischen Herbartianismus ein. Janet hebt hervor, dass Herbart weder Kirche noch Staat zu viel Einfluss auf die Erziehung der Kinder zugestehen wolle (vgl. Janet 1889, 43). Als grundlegendes Ziel der Herbartschen Pädagogik meint Janet die Entwicklung bzw. Entfaltung der Individualität des Kindes herausarbeiten zu können, die v.a. durch die Formbarkeit der Zöglinge ermöglicht werde (vgl. ebd.). Fachliches Hauptanliegen Herbarts und der Herbartianer sei es hingegen gewesen, die Pädagogik auf eine psychologische Basis zu gründen (vgl. ebd., 44). Interessant ist hier Janets Hinweis, dass der Titel *Application de la psychologie à l'éducation* (Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik) auf Herbart zurückgehe und seitdem Bestandteil der französischen Lehrpläne sei. Leider geht aus Janets Formulierung nicht genau hervor²³⁹, ob er meint, dass Inhalte der Herbartschen Psychologie in die Lehrpläne aufgenommen wurden oder ob lediglich der Titel auf inhaltlich ähnlich ausgerichtete Veranstaltungen an französischen Hochschulen übertragen wurde. Zu Herbarts pädagogischer Systematik behauptet Janet, Herbart teile die Erziehung als Ganzes in zwei unterschiedliche Etappen ein: In die Etappe der Regierung als frühkindliche Erziehung, die noch nicht im Zeichen der sittlichen Bildung stehe und in die Etappe der Zucht, die schließlich der eigentlichen Charakterbildung diene (vgl. ebd., 43f.). Unterricht als Mittel der Erziehung findet bei Janet keine Erwähnung, stattdessen sei die Intuition wichtigstes Erziehungsmittel bei Herbart (vgl. ebd., 44). Janet sieht hier Ähnlichkeiten zur Pädagogik Pestalozzis. Über die Herbartianer weiß Janet wenig und nicht viel Gutes zu sagen:

239 Tatsächlich erscheint die Passage merkwürdig, da unklar und schwer verständlich: « La principale vue de Herbart et de son école était de fonder la pédagogie sur la psychologie. C'est lui qui a donné à l'un de ses ouvrages ce titre introduit depuis dans nos programmes scolaire: *Application de la psychologie à l'éducation*. Malheureusement l'auteur de l'article ne nous apprend pas avec une précision suffisante quelles étaient les vues de Herbart sur ce point si intéressant. » (Janet 1889, 44, Hrvh. i.O.) – „Das Hauptanliegen Herbarts und seiner Schule war es, die Pädagogik auf die Psychologie zu gründen. Er war es, der einem seiner Werke den Titel gegeben hat, der seitdem in unsere Lehrpläne aufgenommen worden ist: Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Leider eröffnet uns der Autor des Artikels nicht genau genug, was die Ansichten Herbarts zu diesem interessanten Punkt gewesen sind.“ (Janet 1889, 44, Hrvh. i.O. – Ü.: K. GdV) Die Formulierung und Konstruktion dieser Passage sind wenig eingängig. Tatsächlich wirkt der Text unvollständig. Unklar bleibt, ob der Autor des Artikels, den Janet erwähnt, mit Herbart identisch sein soll oder nicht. Immerhin ist bekannt, dass der Titel *Über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik* nicht von Herbart selbst stammt, sondern von Hartenstein (vgl. FN 117).

« Herbart a eu des disciples enthousiastes. L'un d'eux, Ziller, disait que < ce système a eu pour père le génie de la pensée, pour mère la nature, et pour nourrice l'amitié >. Ces effusions ridicules ne nous empêchent pas de penser qu'il doit y avoir des choses intéressantes à recueillir dans ce philosophe trop peu connu parmi nous. »²⁴⁰ (Ebd., 44)

Janets Herbartinterpretation erscheint natürlich eigenwillig und auch etwas oberflächlich. Allerdings ist dieser Passage, mit der er seine Besprechung zu Herbart beschließt, zu entnehmen, dass er durchaus zu einer genaueren Beschäftigung mit dessen Pädagogik rät.

Fast 20 Jahre später, 1905, erscheint im JdS eine ausführliche und wohlwollende Rezension zu Gocklers *La pédagogie de Herbart*. Der Autor ist leider nur als M.X. bekannt. M.X. beklagt, dass Herbart und die Herbartianer in Frankreich weiterhin selbst besser gebildeten Pädagogen nicht bekannt seien. Er erklärt, dass mit dem pädagogischen Herbartianismus weit über Deutschland hinaus seit einem halben Jahrhundert eine blühende und gut organisierte wissenschaftliche Schule existiere, die durch ihre Diskurse, durch das Wirken pädagogischer Theoretiker und Praktiker, durch eigene Zeitschriften, Veröffentlichungen und Bildungsinstitutionen auf sich aufmerksam mache (vgl. X.M. 1905, 448f.). M.X. gibt einen kurzen Überblick über bereits erschienene französische Herbartmonographien und Einblick in Gocklers *Pédagogie* und formuliert die Hoffnung, ähnlich wie viele andere Autoren vor ihm, dass der pädagogische Herbartianismus und ihm zugehörige « théories trop longtemps absolument ignorées et injustement dédaignées »²⁴¹ (ebd., 450) nun auch in Frankreich etwas mehr Fuß fassen könnten.

Erkenntnisse aus der Zeitschriftenanalyse

Von den untersuchten Zeitschriften kann der RP, der RPh sowie dem AEP eine nennenswerte Bedeutung für die französische HuH-Rezeption zugesprochen werden. Wie bereits festgestellt, versammeln RPh und RP die meisten der relevanten Beiträge. Besonders die RPh hat – wenn auch vor allem über die Pädagogik hinaus, im Feld der Philosophie und Psychologie – dazu beigetragen, Herbart als wissenschaftlichen Systematiker in Frankreich bekannt zu machen. Darüber hinaus haben RP und RPh v.a. durch Rezensionen einschlägiger Werke immer wieder auf Themen und Fragestellungen des pädagogischen HuH aufmerksam gemacht. Das AEP gibt interessante Einblicke in die Möglichkeiten französischer Lehramtsstudenten in Zentren des pädagogischen Herbartianismus fachliche Erfahrungen zu sammeln und sich auf den Gebieten der pädagogischen Theorie und Praxis weiterzubilden. Aus dem Überblick über die Situation der HuH-Rezeption in französischen pädagogischen und philosophischen Fachzeitschriften lassen sich letztendlich v.a. folgende Erkenntnisse gewinnen:

- (1) Es wurden zehn pädagogische Zeitschriften über einen Zeitraum von insgesamt mehr als 40 Jahren ausgewertet. Bei den meisten Periodika handelt es sich um Monatsschriften. Auch wenn die meisten der Zeitschriften nicht über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg erschienen sind (außer JII und JdS) und auch wenn AEP, APH und CPH als Jahresschriften bzw. Halbjahresschriften weniger Ausgaben verzeichnen können, kann bei 90 relevanten Fundstellen, von denen die meisten nur fragmentarische Bezüge oder Kurz-

240 „Herbart hatte enthusiastische Schüler. Einer von ihnen, Ziller, sagte dass ‚dieses System das denkerische Genie zum Vater gehabt habe, die Natur zur Mutter und die Freundschaft zur Nahrung‘. Diese lächerlichen Ergüsse hindern uns nicht daran, anzunehmen, dass es interessante Dinge zu entdecken gibt bei diesem Philosophen [gemeint ist Herbart – Anm. K. GdV], der bei uns zu wenig bekannt ist.“ (Janet 1889, 44 – Ü.: K. GdV)

241 „Theorien, die zu lange völlig ignoriert und zu Unrecht geringgeschätzt worden sind“ (X.M. 1905, 450 – Ü.: K. GdV)

verweise stellen, davon ausgegangen werden, dass die pädagogische HuH-Rezeption nur einen geringen Anteil am französischen pädagogischen Diskurs ausgemacht hat.

- (2) Trotzdem lässt sich während des gesamten Untersuchungszeitraumes ein kontinuierliches Rezeptionsaufkommen feststellen.
- (3) Die Blütezeit der französischen pädagogischen HuH-Rezeption setzt in den frühen 1880er Jahren ein und reicht bis ins erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts bzw. bis in die frühen 1910er Jahre.
- (4) Die meisten relevanten Bezüge in Zeitschriften finden sich in Rezensionen zu herbartianischen Beiträgen (50 von 90; also 55,6%). Dadurch stammen viele der Herbartbezüge nicht ursprünglich von den französischen Rezensenten selbst, sondern von den Autoren der jeweiligen besprochenen Texte. Mehrere dieser Bezüge wurden demnach mittels der Rezensionen einfach in den französischen Diskurs transferiert. Allerdings positionierten sich auch mehrere Rezensenten selbst fachlich zu Herbarts pädagogischen Positionen oder zu herbartianischen pädagogischen Theorien.
- (5) Grundsätzlich hat in Frankreich ein Interesse an der Pädagogik Herbarts bestanden. Sowohl die französischen Standardwerke zum Thema wie auch wichtige deutsche herbartianische Beiträge sind rezensiert worden. Zu einigen französischen Publikationen finden sich mehrere Rezensionen unterschiedlicher Autoren (zu Pinloche 1894 vgl. Marion 1894, Pillon 1894, Ohne Autor 1894b; zu Mauxion 1901b vgl. Blum 1901, Chabot 1901b, Pillon 1900; zu Gockler 1905 vgl. Mauxion 1905, M.X. 1905; zu Roehrich 1910 vgl. Dugas 1910, L.D. 1910 [hier handelt es sich eventuell aber ebenfalls um Dugas]).
- (6) Ausländische HuH-Diskurse sind teilweise nachvollzogen bzw. dokumentiert worden.
- (7) Obwohl mehrere der Rezensenten der Herbartwerke die Hoffnung geäußert haben, dass Herbarts Pädagogik in Frankreich zu mehr Bekanntheit gelangen könnte, scheint ein pädagogischer Herbartianismus als Strömung dort nie richtig Fuß gefasst zu haben. Bis ins frühe 20. Jahrhundert weisen unterschiedliche Autoren darauf hin, dass sowohl Herbarts Pädagogik als auch die Ansätze seiner Schüler in Frankreich noch zu wenig bekannt seien. Daraus lässt sich ableiten, dass die französischen Standardwerke zur Herbartschen Pädagogik kein breites Fachpublikum erreicht haben können. Weitere Probleme scheinen die Sprachbarriere bzw. die schwierige systematische und stilistische Zugänglichkeit bereitet zu haben.
- (8) Trotzdem scheint Herbarts Pädagogik mehreren französischen Fachleuten ein Begriff gewesen zu sein. Mehrere Autoren nehmen in unterschiedlichen Kontexten ganz selbstverständlich Bezug auf ihn als pädagogische Kapazität. Seine Bedeutung als Begründer der Erziehungswissenschaft und als Wegbereiter einer wissenschaftlichen Psychologie scheint dabei auch in Frankreich unumstritten.
- (9) Auch im Rahmen der Zeitschriftenanalyse zur französischen HuH-Rezeption begegnen einem wieder dieselben Autoren, die schon bezüglich der Veröffentlichung und Rezension der französischen Standardwerke eine Rolle gespielt haben: z.B. Chabot, Compayré, Jost, Mauxion, Roehrich, Steeg
- (10) Die Zugänge zu und Interpretationen von Herbarts pädagogischer Theorie sind unterschiedlich und vielfach kritisch bzw. kontrovers. Erziehung durch Unterricht wird aber beinahe einheitlich als eines der wichtigsten und interessantesten Elemente betont. Konzepte von *Erziehung durch Unterricht* scheinen auch im Nachdenken über Aufbau und Reformen des französischen Erziehungswesens von Bedeutung gewesen zu sein.

- (11) Auch der pädagogische Herbartianismus als wissenschaftliche Schule war in Frankreich bekannt. Die Kenntnisse unterschiedlicher französischer Autoren zu Anliegen und Vertretern des Herbartianismus, zu theoretischen und praktischen pädagogischen Ansätzen und zur Entwicklung der wissenschaftlichen Schule gestalteten sich dabei sehr unterschiedlich und reichten vom Hören-Sagen bis hin zu fundiertem Wissen über Unterschiede zwischen verschiedenen herbartianischen pädagogischen Theorien und Herbarts ursprünglichen Positionen.
- (12) Zu den in Frankreich bekannten Herbartianern zählten offenbar vor allem Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein, Otto Willmann, Otto Flügel, Ludwig Strümpell und Moritz Wilhelm Drobisch. Vor allem Stoy und Rein wurden aufgrund ihrer praktischen pädagogischen Arbeit v.a. am Jenaer Pädagogischen Seminar geschätzt. Zillers pädagogische Konzeption wird hingegen in Frankreich größtenteils als polemisch und erstarrt verworfen.
- (13) Es lässt sich im Allgemeinen eine Diskrepanz zwischen einer größtenteils kritischen Herbartianismus-Rezeption bzgl. der pädagogischen Theorien und wohlwollender Anerkennung der praktischen pädagogischen Arbeit führender Herbartianer feststellen.
- (14) Jena und Leipzig waren als internationale Zentren des pädagogischen Herbartianismus bekannt. Sowohl am Jenaer Pädagogischen Seminar wie auch an der Universität zu Leipzig fand ein Austausch zwischen französischen Pädagogen und Lehramtsstudenten und deutschen herbartianischen Pädagogen statt.
- (15) Es gibt Hinweise darauf, dass Inhalte zur Herbartschen pädagogischen Theorie im Rahmen der französischen Volksschullehrerbildung gelehrt wurden.

2.3 Das *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*

Eine der wichtigsten zeitgenössischen Veröffentlichungen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft ist die durch Ferdinand Buisson herausgegebene pädagogische Enzyklopädie *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Sie hat die Pädagogik in Frankreich über mehrere Jahrzehnte geprägt. Sie vereinte pädagogisches, fachliches, bildungspolitisches und bildungshistorisches Wissen. Das *Dictionnaire* kann als das pädagogische Standardlexikon der Dritten Republik gelten, welches, mit einigen Einschränkungen, nachweisbar durch die republikanische Bildungsreform beeinflusst worden ist, aber auch selbst dazu beigetragen hat, deren pädagogische Ideale, Theorien und Ansichten zu verbreiten. Aufgrund seiner hohen Auflagenzahl und seiner Nutzung durch Lehramtsstudenten und Lehrer kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte des *Dictionnaire* auch auf die pädagogische Praxis in Frankreich während des Untersuchungszeitraumes gewirkt haben.

Das *Dictionnaire* ist in frühen Teilveröffentlichungen sowie in zwei vollständigen Ausgaben erschienen. Die zweite vollständige Ausgabe kam – nach intensiver Überarbeitung des ursprünglichen Werkes – mehr als 30 Jahre nach ihrer Vorgängerin heraus. Während dieser drei Jahrzehnte hatten sich in Frankreich die bildungspolitische Situation sowie der Zustand des Bildungswesens deutlich gewandelt. Eine Auseinandersetzung mit dem *Dictionnaire* macht daher die Verlagerung bildungspolitischer Schwerpunkte im Laufe der III. Republik nachvollziehbar und zeigt ideologische Veränderungen, Wandlungen in den Zielsetzungen und bildungstheoretische wie bildungspraktische Entwicklungen auf. Sie gewährt darüber hinaus Einblick in die Strukturen und treibenden Kräfte der republikanischen Schulverwaltung und Bildungspolitik und weist auf bildungspolitische Erfolge und Misserfolge der republikanischen Reformer hin.

Die Stichwörter des Korpus wurden von einer Vielzahl unterschiedlicher Autoren verfasst. Einige Autoren aber prägten das Dictionnaire inhaltlich in besonderem Maße. Zu diesen zählt eine Autorengruppe um Ferdinand Buisson, die zahlreiche und wichtige Beiträge zur Theorie der Pädagogik oder zur pädagogischen Philosophie lieferten. Auffällig ist, dass diese Pädagogen und Philosophen in der Darstellung pädagogischer theoretischer Grundlagen im Dictionnaire oftmals ganz eigene Akzente setzten. Zwar unterstützen sie die offizielle bildungspolitische Linie der Republikaner; von der pädagogischen Doktrin im Sinne Jules Ferrys wichen sie hinsichtlich der pädagogischen und philosophischen Grundlagen allerdings ab. Interessanterweise zählen mehrere dieser Autoren zum Kreis derer, die zur pädagogischen HuH-Rezeption beitrugen oder sich mit dem entsprechenden Diskurs auseinandersetzten (siehe auch Tabelle 5). Eine Untersuchung der HuH-Rezeption kommt also aus zwei Gründen ohne eine Bezugnahme auf das Dictionnaire nicht aus:

(1) Das Dictionnaire widerspiegelte und prägte die pädagogischen Diskurse seiner Zeit. Es ist demnach notwendig, nachzuprüfen, ob Stichwörter zu Herbart und zum Herbartianismus Aufnahme in das Lexikon gefunden haben. Das Fehlen jeglicher Beiträge zum Thema wäre ein Indikator dafür, dass die pädagogischen Theorien Herbarts und seiner Schüler für die zeitgenössische französische Pädagogik nicht von Bedeutung gewesen sind bzw. dass sie kaum bekannt waren. Relevante Beiträge hingegen müssen u.a. daraufhin untersucht werden, welchen theoretischen Zugang der jeweilige Autor zur Pädagogik Herbarts und der Herbartianer gewählt hat, ob die Beiträge rein informativer (z.B. bibliographischer) Natur sind oder dem Diskurs zur pädagogischen HuH-Rezeption zugerechnet werden können. Außerdem stellt sich die Frage, ob die Themenschwerpunkte der jeweiligen Beiträge objektiv wissenschaftlich behandelt werden oder ob die Autoren subjektive Ansichten oder ideologische Überzeugungen in den Text einfließen lassen. Lässt sich ein fachlicher Konsens im Zugang zu den pädagogischen Theorien Herbarts bzw. der Herbartianer nachweisen? Werden Herbartsche oder herbartianische grundlegende Begriffe erfasst, übernommen und angewandt? Oder erfolgt die Auseinandersetzung mit Herbart und dem Herbartianismus eher willkürlich nach dem Verständnis des jeweiligen Autors? Im besten Falle lässt eine Auseinandersetzung mit der HuH-Rezeption des Dictionnaire also Rückschlüsse auf die Bedeutung und die Natur des offenen Diskurses zu. Unter Umständen liefert sie Hinweise auf die fachliche Positionierung der jeweiligen Autoren zur Pädagogik Herbarts und zum pädagogischen Herbartianismus.

(2) Einige Autoren nutzten ihre Beiträge im Dictionnaire zur kritischen fachlichen Stellungnahme und brachten eigene theoretische Elemente in die pädagogischen Diskurse der Zeit ein. In diesem Zusammenhang sind im Hinblick auf die verdeckte Rezeption die Beiträge von Interesse, die sich auf die theoretische Grundlagen der Pädagogik beziehen und aus der Feder derjenigen Autoren stammen, die nachweislich in Verbindung mit der HuH-Rezeption standen. Es muss untersucht werden, ob sie Hinweise auf eine Beeinflussung dieser Autoren durch die Pädagogik Herbarts bzw. durch herbartianische Pädagogiken liefern. Diese Problematiken werden ausführlicher erst unter III.3.1.2.1 behandelt. Zunächst soll der offene Diskurs im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Zum besseren Verständnis und um Zusammenhänge leichter nachvollziehbar zu machen, ist es notwendig, die Entwicklung und die bildungspolitische Bedeutung des Dictionnaire im Vorfeld zu umreißen und auf seine pädagogisch-theoretischen Grundlagen einzugehen. Auf diese Darstellungen kann dann auch unter III.3.1.2.1 nochmals zurückgegriffen werden.

Zur Aufarbeitung inhaltlicher, pädagogischer, gesellschaftspolitischer und entwicklungshistorischer Fragen hinsichtlich des Dictionnaire haben in jüngster Zeit die Forschungsarbeiten von

Patrick Dubois (2002a, 2000b) und der Forschungsgruppe Bildungsgeschichte der IUFM²⁴² Versailles – herausgegeben von Daniel Denis und Pierre Kahn (2003a; 2006a) – entscheidend beigetragen. Die Darstellungen der folgenden Abschnitte zur Entwicklung, Bedeutung und Pädagogik des Dictionnaire stützen sich auf Erkenntnisse aus den genannten Arbeiten. Zudem werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit folgende Kürzel übernommen, welche sowohl bei Dubois als auch bei Denis/Kahn Verwendung finden (vgl. Dubois 2002a, VIII; vgl. Denis/Kahn 2006b, 2):

- DP → Die erste, vierbändige Ausgabe in zwei Teilen des *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1878-1887)
 DP1 → Der erste, zweibändige Teil des DP (1878-1887)
 DP2 → Der zweite, zweibändige Teil des DP (1878-1887)
 NDP → Die überarbeitete, einbändige Neuauflage des *Dictionnaire*²⁴³: *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911)

Das Dictionnaire – Entwicklung und Bedeutung

Das Dictionnaire ist durch die Denkungsart, die Bildungs- und Erziehungsideale der republikanischen Bildungsreformer geprägt und spiegelt in seinen verschiedenen Ausgaben die Entwicklung der Reform selbst wider (vgl. Husser/Marcerou 2007). Es ist jedoch kein reformerisches Manifest. Daniel Denis und Pierre Kahn weisen darauf hin, dass es nicht « la position < officielle > de l'administration scolaire de l'époque »²⁴⁴ (Denis/Kahn 2006b, 2) transportiere. Das Dictionnaire gründet nicht auf einer in sich geschlossenen Ideologie (vgl. ebd., 2). Wiewohl eine reformerische Grundlinie auszumachen ist, sind besonders die Inhalte der ersten Ausgaben durch unterschiedliche Weltanschauungen geprägt. Das Dictionnaire war nicht vordergründig als bildungspolitisches Werkzeug, sondern als umfangreiche pädagogische Enzyklopädie geplant (vgl. Dubois 2002a, 28). Die ersten Teilausgaben des Dictionnaire erscheinen noch vor der Zeit der republikanischen Regierung. Bereits 1876 schließt Ferdinand Buisson mit dem Verleger Hachette einen Vertrag über die Herausgabe einer pädagogischen Enzyklopädie ab (vgl. ebd., 7, 13) und plant somit eine französische Premiere: die Einführung eines « genre littéraire qui n'existait pas encore en France, l'encyclopédie pédagogique »²⁴⁵ (ebd., 15). Er strebt mithin erstmalig eine wissenschaftliche Systematisierung des zeitgenössischen pädagogischen Wissens aus der Sicht der französischen Pädagogik an (vgl. ebd., 51), ausgehend von den Gegebenheiten, Anforderungen und Herausforderungen des französischen Bildungswesens²⁴⁶. Die Ansprüche, die Buisson an sein Vorhaben stellte, waren hoch. Als Autoren sollten ausschließlich namhafte Experten aus dem In- und Ausland verpflichtet werden. Das Nachschlagewerk sollte die gesamte Fülle des theoretischen und praktischen pädagogischen Wissens der Zeit fassen (vgl. Buisson 1887b), wobei durch Festlegung auf eine alphabetische Ordnung der Stichworte die Form einer Realenzyklopädie gewählt wurde. Angereichert mit didaktischen Anregungen

242 Das Kürzel IUFM steht für Institut universitaire du formation des maîtres. Dabei handelt es sich um die Sektionen französischer Hochschulen mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung, die seit Oktober 2013 als Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) geführt werden.

243 Auf Buissons Enzyklopädie im Gesamt wird durch die Kurzbezeichnung Dictionnaire Bezug genommen.

244 „die offizielle Position der Schulverwaltung der Epoche“ (Denis/Kahn 2006b, 2 – Ü.: K. GdV)

245 (...) die Einführung eines „literarischen Genres, das in Frankreich noch nicht existierte, die pädagogische Enzyklopädie (Dubois 2002a, 15 – Ü.: K. GdV).

246 Die Idee war durch deutsche Formate inspiriert. Buisson nahm vor allem Karl-Adolf Schmidts Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (1859-1878) zum Vorbild für die Gestaltung des eigenen Werkes (vgl. Dubois 2002a, 16; vgl. Helmchen 2006; vgl. Mollier 2006, 33, vgl. Buisson 1887b).

zur konkreten Unterrichtsgestaltung, einer Menge an Daten und Fakten zu fachspezifischen Unterrichtsinhalten, biographischen, bibliographischen und bildungshistorischen Informationen, veranschaulicht durch Statistiken und Illustrationen (vgl. Dubois 2002a, 15f.) sollte die gesamte Bandbreite pädagogischen Denkens und Wirkens Berücksichtigung finden. Insgesamt verfolgte Buisson das ehrgeizige Ziel, den Lehrerstand in ganz Frankreich in die Lage zu versetzen, die didaktische Arbeit im Unterricht wissenschaftlich zu begründen, um Laienhaftigkeit und stupide Routine aus der Volksschullehre zu verdrängen (vgl. ebd., 16). Die ersten Beiträge erschienen ab 1878; anfänglich als Publikationen im Zweimonatsrhythmus (vgl. ebd., 30f.). Als die Arbeit am Dictionnaire anhebt, steht die Bildungspolitik der III. Republik also noch im Zeichen des Gesetzes Falloux von 1850; die Regierung ist konservativ. Die republikanischen Ideen zur Bildungsreform stehen in Opposition zu den Bestrebungen der Monarchisten und Klerikalen (vgl. ebd., 8ff.). Es überrascht demnach nicht, dass besonders die Autoren der ersten Stunde – Universitätsprofessoren, Bildungsinspektoren, Rektoren, Lehrer sowie andere Personen aus dem Bildungswesen – oftmals konträre Bildungsdoktrinen vertraten, welche durch ihre Vielfalt der Darstellung unterschiedliche pädagogische Positionen ins Dictionnaire einbrachten (vgl. Buisson 1888, 3097; vgl. Dubois 2002a, 4f., 37). Von Anfang an hatten allerdings republikanische und reformorientierte Autoren maßgeblich Anteil an der Gestaltung des Werkes; allen voran Buisson selbst, der einen großen Teil der Beiträge – besonders aus dem Bereich der theoretischen Pädagogik – persönlich verfasste (vgl. Dubois 2002a, 38ff., 99f.).

Ab 1878 wurde Buisson bei seiner redaktionellen Arbeit durch James Guillaume unterstützt, einem überzeugten Republikaner und Freidenker, dem er über die Jahre zunehmend die Verantwortung über den Fortschritt der Herausgabe übertragen sollte. Guillaumes Einfluss prägte die ideologische Ausrichtung des Dictionnaire maßgeblich (vgl. ebd., 36; vgl. Dubois 2002b, 17). Nicht anders als Buisson zeichnete er für eine Vielzahl theoretisch-pädagogischer Beiträge des Dictionnaire verantwortlich. Zudem korrespondierte er mit den Autoren, redigierte deren Beiträge und machte mitunter auch inhaltliche Vorgaben²⁴⁷. Buisson und Guillaume hatten den weitaus größten Anteil an der redaktionellen Arbeit am Dictionnaire (vgl. Dubois 2002a, 34)²⁴⁸. Anders als alle anderen mitwirkenden Autoren zeichneten die Mitarbeiter der Redaktion nur die wichtigsten ihrer Beiträge. Einige der Stichworte des Dictionnaire sind demnach nur der Redaktion zuzuordnen; sie stammen also vor allem aus Buissons oder aus Guillaumes Feder (vgl. Ohne Autor 1911a/2007a, VIII; vgl. Dubois 2002a, 36, 72, 99; vgl. Boutan 2006, 185). Nicht jeder dieser Artikel kann noch eindeutig einem bestimmten Autor zugeschrieben werden. Von 1880 bis 1887 kam das Dictionnaire in erster Auflage als Lexikon in vier Bänden (DP) heraus (vgl. Dubois 2002a, 18ff.). Inhaltlich war das DP in zwei Teile gegliedert, die jeweils zwei Bände umfassten. Der erste Teil bündelte mit Beiträgen zu pädagogischen Grundbegriffen, Biographien bedeutender Pädagogen, bildungsgeschichtlichen und bildungs- wie erziehungstheoretischen Artikeln mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten pädagogisches Wissen und stellte einen reichen Fundus an erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen und pädagogisch-systematischen Grundlagen dar (DP1). Der zweite Teil versammelte Beiträge zu

247 Dies ist aus Guillaumes Brief an Wilhelm Rein vom 14. April 1908 ersichtlich, betreffend Reins Beitrag in der Neuauflage des Dictionnaire.

248 Über die genaue Zusammensetzung der Redaktion kann man nur spekulieren. Patrick Dubois weist darauf hin, dass Buisson und Guillaume als Kern ausgemacht werden können. Unter Umständen könnten sie sogar die gesamte redaktionelle Arbeit im Alleingang geleistet haben. Für wahrscheinlicher hält er allerdings, dass zeitweise auch andere Autoren beteiligt waren; unter ihnen auch solche, die konservativ bzw. monarchistisch eingestellt waren, wie der Bildungshistoriker Louis Maggiolo oder der Graf Eugène Fontaine de Resbecq, Mitarbeiter des Bildungsministeriums der Regierung vor 1879 (vgl. Dubois 2002a, 24, 28, 34).

fachlichen Inhalten v.a. der einzelnen Fächer des Volksschulunterrichts sowie zu Themen der Allgemeinbildung und bot didaktische Anregungen zur Gestaltung von Unterrichtseinheiten (DP2). Buisson verweist im Vorwort zum ersten Band des DP2 folgendermaßen auf die systematischen Unterschiede zwischen DP1 und DP2:

« La première partie comprend les doctrines, la législation, l'histoire de l'enseignement : c'est, à proprement parler, un vaste traité de pédagogie théorique disposé sous la forme de recueil d'articles par ordre alphabétique. La deuxième partie fait l'application des principes pédagogiques aux diverses matières de l'enseignement et constitue ainsi un cours complet d'instruction primaire, non pas à l'usage des élèves, mais à l'usage des maîtres. [...] C'est n'est pas à proprement parler un dictionnaire de mots, mais un dictionnaire de leçons. »²⁴⁹ (Buisson 1887b, I).

Das DP bediente somit zwei wichtige Bereiche der Lehrerbildung und des Lehrerberufs. Zum einen vermittelte es pädagogisches, zum anderen fachliches Theoriewissen. Es konnte einerseits im Rahmen der Lehrerbildung als allgemeinpädagogisches theoretisches Standardwerk genutzt und zu Rate gezogen werden; andererseits bot es sich als ausführliches Nachschlagewerk zur Unterrichtsvorbereitung und fachdidaktischen sowie fachlich-inhaltlichen Weiterbildung an. Diese doppelte Ausrichtung machte es für die Autoren oftmals notwendig, dass sie in ihren Beiträgen auf Fragen der Schulverwaltung sowie auf rechtliche und strukturelle Grundlagen des Bildungswesens eingingen. Dies erwies sich allerdings als problematisch, da die Herausgabe des DP genau in die Zeit des politischen Wechsels fiel. Die institutionellen und rechtlichen Grundlagen des französischen Bildungswesens waren zwischen 1880 und 1887 einem radikalen Wandel unterworfen. Buisson weist selbst auf die Schwierigkeiten hin, die sich für die Redaktion des DP aus diesem Umstand ergaben (vgl. Buisson 1888, 3097). Einerseits war es aufgrund der Fülle der Beiträge und der rapiden bildungspolitischen Veränderungen unmöglich, auf alle gesetzlichen und strukturellen Neuerungen rechtzeitig vor Herausgabe zu reagieren. Einige Beiträge waren daher bereits bei Erscheinen veraltet. Andererseits ging der politische Umbruch auch mit einer Politisierung der Arbeit am DP einher. Buisson stellte das Werk deutlicher in den Dienst der republikanischen Bildungsreform; die Redaktion war zunehmend auf ideologische Homogenität der Beiträge bedacht (vgl. Dubois 2002a, 52). Das führte zu Wechseln in der Autorenschaft. Konservative Mitarbeiter zogen sich zurück oder wurden ausgeschlossen; neue Autoren, v.a. aus dem republikanischen Umfeld nahmen deren Platz ein (vgl. ebd., 24, 37ff.; vgl. Loeffel 2006). Das DP entwickelte sich zum « porte-voix officieux de la nouvelle politique scolaire »²⁵⁰ (Dubois 2002a, 5). Aufgrund des zu bewältigenden Arbeitsvolumens war es allerdings nicht möglich, die bereits bestehenden Beiträge bis zur ersten Herausgabe der vier Bände nach den neuen ideologischen Ansprüchen zu überarbeiten oder gar neu zu verfassen. Das DP versammelt daher einige Beiträge, die – aufeinander bezogen – theoretische Widersprüche erzeugen²⁵¹. Dies tat seiner Popularität keinen Abbruch. Es avancierte schnell zu einem

249 „Der erste Teil umfasst die Lehrbegriffe, die Rechtslage und die Geschichte des Unterrichtswesens. Es handelt sich, um genau zu sein, um eine umfassende Abhandlung zur theoretischen Pädagogik, die in Form einer alphabetisch geordneten Sammlung von Artikeln zur Verfügung gestellt wird. Der zweite Teil wendet pädagogische Prinzipien auf die verschiedenen Unterrichtsfächer [bzw. auf die verschiedenen Unterrichtsstoffe – Anmerkung d.Ü.] an und stellt somit einen vollständigen Volksschullehrplan dar, nicht für den Gebrauch der Schüler, sondern für die Verwendung durch den Lehrer. [...] Es ist genau genommen kein Wörterbuch der Wörter, sondern ein Wörterbuch der Unterrichtslektionen.“ (Buisson 1887b, I/Ü: K. GdV)

250 ... zum „offiziellen Sprachrohr der neuen Schulpolitik“. (Dubois 2002a, 5 – Übersetzung K. GdV)

251 Die Arbeit am Dictionnaire und die Erstellung der Beiträge erfolgen in alphabetischer Ordnung. Dies war sicher auch der ursprünglichen Form der Veröffentlichung geschuldet. Die Widersprüche ergeben sich also vor allem

gebräuchlichen pädagogischen und fachlichen Nachschlagewerk; so fand es u.a. im Rahmen der pädagogischen Studiengänge Verwendung und beeinflusste dadurch die neue Generation der Volksschullehrer nachhaltig.²⁵² (vgl. ebd., 1ff., 222f.)

Drei Jahrzehnte nach dem Erscheinen der ersten vollständigen Ausgabe war das Dictionnaire jedoch inhaltlich überholt und wurde den Bedürfnissen seiner Zielgruppe nicht mehr gerecht (vgl. ebd., 188; vgl. Mollier, 33ff.). Das Bildungswesen hatte sich weiterentwickelt und mit ihm die Lehrerbildung. Eine Neuauflage war notwendig. Ferdinand Buisson erkannte ganz richtig, dass die ursprüngliche Ausgabe einer gründlichen Überarbeitung bedurfte, um den Bedürfnissen einer neuen Lehrergeneration gerecht zu werden (vgl. Buisson 1911/2007). Infolgedessen erschien im Jahre 1911 das *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* in einbändiger Ausgabe (NDP)²⁵³. Im Großen und Ganzen hatte man dazu die Beiträge der beiden theoretisch-pädagogischen Bände in einem Band zusammengeführt. Dafür waren mehrere Stichworte aussortiert worden. Viele Beiträge wurden gekürzt, inhaltlich modifiziert oder (meist von neuen Autoren) neu verfasst. Trotzdem wurden auch neue Stichworte aufgenommen. Die Beiträge der beiden Bände des enzyklopädischen Teils zum Fachwissen der Unterrichtsfächer entfielen hingegen komplett (vgl. Dubois 2002a, 192). Das NDP war als praktisches, kompaktes Nachschlagewerk für Berufspädagogen konzipiert. Es wandte sich, über die Grenzen der Schulstufen hinweg, nicht mehr nur vorrangig an Volksschullehrer, sondern sollte den Berufsstand der Lehrer an sich ansprechen (vgl. Buisson 1911/2007, V; vgl. Dubois 2002a, 189f.). Anders als sein Vorgänger setzte es die Professionalität seiner Leser voraus. Es hatte nicht mehr den Anspruch, die Lehrer mit der neuen republikanischen Schule vertraut zu machen. Vielmehr sollte das NDP, wissenschaftlich basiert und auf dem Stand der Zeit, als theoretisches Standardwerk und fachdidaktischer Ratgeber in einem, den beruflichen Alltag erleichtern. Thematische Schwerpunkte, zu denen der Leser Informationen und Hilfe finden sollte, blieben dabei die pädagogische Theorie und Praxis sowie die Persönlichkeit, das Berufsbild und die gesellschaftliche Rolle des Lehrers.

Pädagogik und Philosophie im *Dictionnaire*

Die inhaltlichen und ideologischen Widersprüche des Dictionnaire wirkten sich notwendig auch auf sein pädagogisches Fundament aus. Eine in sich geschlossene pädagogische Theorie mit einheitlichen philosophischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen, mit eindeutig festgelegten Begrifflichkeiten und mit klarer Zielsetzung liegt ihm nicht zugrunde. Immer-

zwischen Beiträgen der ersten Buchstaben des Alphabetes im Abgleich mit den „späteren“ Beiträgen. Bezogen auf die wissenschaftliche Systematik zieht sich der wissenschaftliche Bruch demnach durch die gesamte Struktur des Dictionnaire, statt sich auf einen theoretischen oder fachlichen Teilbereich zu beschränken. Die innere Widersprüchlichkeit des Dictionnaire ist dadurch auch besonders schwer aufzuheben.

252 Patrick Dubois hält allerdings fest, dass im Großen und Ganzen nicht mehr genau nachvollzogen werden kann, wie genau dieser Einfluss sich gestaltet hat. Es bleibt fraglich, inwieweit die Ansprüche, die im Dictionnaire formuliert werden – eine moderne, schülergerechte Volksschulbildung und ein anspruchsvolles, rationalisiertes, professionelles und engagiertes Berufsbild des Lehrerstandes – in der Realität eingelöst worden sind. Die theoretisch-pädagogischen Beiträge des Dictionnaire spielten in der Ausbildung der Volksschullehrer eine wichtige Rolle: Inwieweit die Texte den Kandidaten im Original zugänglich waren, kann nur noch schwer nachvollzogen werden. Möglicherweise trugen die strengen Lehramtsprüfungen zudem dazu bei, dass eben jene Lernkultur weiterhin durch die Lehramtskandidaten kultiviert wurde, die eigentlich durch die Reformierung der Lehrerausbildung und der Volksschullehre bekämpft werden sollte: Das unreflektierte Auswendiglernen (vgl. Dubois 2002a, 222ff.). Ob und wie weit das Dictionnaire unter Lehrern und anderen Pädagogen zu fachlichen Diskussionen angeregt hat, ist heute kaum nachzuvollziehen (vgl. ebd.).

253 Patrick Dubois beschäftigt sich in Kapitel V – *Trente ans après : un « nouveau » Dictionnaire ?* ausführlich mit den Umständen, die eine Neuauflage des Dictionnaire notwendig gemacht haben. Dazu und zu den inhaltlichen und ideologischen Unterschieden zwischen DP und NDP siehe: Dubois 2002a, 187-218.

hin sind aber theoretische Tendenzen auszumachen, die den pädagogischen Anspruch des Dictionnaire verdeutlichen, in enger Verbindung zu dessen ideologischen Zielsetzungen. Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Ideologie des Dictionnaire den offiziellen bildungsreformerischen Bestrebungen nach Jules Ferry folgte, es aber hinsichtlich der philosophischen und pädagogischen theoretischen Grundlagen Abweichungen gab. So spielt beispielsweise der Positivismus, der als wichtige philosophische Grundlage der republikanischen Bildungsreform gelten kann und von Ferry entschieden propagiert wurde, im DP kaum eine Rolle (vgl. Dubois 2002a, 153); im NDP gewinnt er in geringem Maße an Bedeutung (vgl. Loeffel 2003, 26; 41). Unter den Denkrichtungen derjenigen Autoren, welche die pädagogischen und philosophischen Grundaussagen des Dictionnaire besonders prägten, verdienen aus dem Bereich der Philosophie²⁵⁴ stattdessen vornehmlich der Spiritualismus²⁵⁵ und die liberale Theologie²⁵⁶ (protestantisme libéral) Aufmerksamkeit; Ansätze also die mit einer utilitaristisch geprägten, positivistischen Weltansicht kontrastieren. Die positivismuskritische Grundtendenz des Dictionnaire deutete dabei weder auf eine wissenschaftsskeptische Haltung des Autorenstammes hin noch auf einen Rückzug auf das rein Metaphysische. Im Bereich der pädagogischen Theorie spielten besonders Konzepte einer Pädagogik als Wissenschaft sowie die méthode intuitive eine Rolle (vgl. Dubois 2002a, 130ff.). Darüber hinaus inspirierte Herbert Spencers evolutionistische Pädagogik einige der Autoren; unter ihnen Buisson und Pécaut (vgl. ebd. 131, 163ff.). Im Mittelpunkt aller theoretischen Überlegungen stand dabei immer das dreifache pädagogische Ziel, den Intellekt des Individuums zu schulen und ihm gleichzeitig Willens- sowie Charakterbildung zu ermöglichen: « formation du jugement, de la volonté et du caractère » (ebd., 122).

In Bezug auf Spencers Denken ergibt sich aus den verschiedenen Referenzen auf ihn im Dictionnaire ein kontroverses Bild; unter dem Stichwort zu Herbert Spencer im NDP²⁵⁷ wird aber seine Forderung nach einem wissenschaftlich basierten Pädagogikunterricht positiv hervorgehoben (vgl. Poyer 1911/2007, 1924). Dem Zeitgeist entsprechend fand offenbar vor allem Spencers Denkungsart, die geprägt war von naturalistischer Wissenschaftlichkeit und rationalem Anspruch, den Beifall der französischen Bildungsreformer, während seine pädagogische Theorie im Ganzen nicht überzeugen konnte (vgl. ebd., 1922ff.).

Tatsächlich vereinte die Forderung nach einem wissenschaftlichen Zugang zu Bildung und Erziehung die meisten der Autoren des Dictionnaire. Konzepte einer Pädagogik als Wissenschaft wurden dabei vor allem durch Gabriel Compayré, James Guillaume, Henri Marion und Elie Pécaut vertreten (vgl. Dubois 2002a, 153ff.). Im Kontext dieser Analyse der französischen HuH-Rezeption lässt der Terminus Pädagogik als Wissenschaft natürlich aufhorchen²⁵⁸, zumal sich eine wissenschaftliche Pädagogik in Frankreich zum Zeitpunkt der Herausgabe des DP gerade

254 Eine ausführliche Analyse der philosophischen Grundlagen offenbart ein komplexes und spannungsreiches Theoriegeflecht zwischen Spiritualismus und Skeptizismus. Eine detaillierte Übersicht würde hier zu weit führen. Zur Problematik empfehlen sich allerdings folgende Beiträge: Béguery 2006; Dubois 2002a, 103ff.

255 Zum Spiritualismus im Dictionnaire siehe auch: Dubois 2002a, 103ff.

256 Zur liberalen Theologie im Dictionnaire siehe auch: Chartier 2006; Dubois 2002a, 103ff.; Loeffel 2006.

257 Im DP findet sich noch kein eigener Eintrag zu Herbert Spencer; es wird lediglich in anderen Stichworten mehrfach auf sein Werk Bezug genommen.

258 Das pädagogische Werk Johann Friedrich Herbarts sowie die Initiativen seiner Schüler und Anhänger haben bekanntlich entscheidend dazu beigetragen, die wissenschaftliche Pädagogik zu begründen und zu etablieren und sie haben „der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung zu universitärem Rang verholfen“ (Coriand/Winkler 1998, 9). Zur Bedeutung des pädagogischen Herbartianismus für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, zum Charakter der Strömung als wissenschaftliche Schule und zu neueren Forschungen zum Thema vgl. auch Coriand 2010a, 7ff.

erst hatte etablieren können²⁵⁹. Es stellt sich die Frage nach den Wurzeln und der Entstehung der französischen wissenschaftlichen Pädagogik und danach, wie sie die pädagogische Theorie des Dictionnaire geprägt hat. Hier muss natürlich berücksichtigt werden, dass Rationalität und Wissenschaftlichkeit als Grundlagen der individuellen und gesellschaftlichen Bildung im Rahmen der republikanischen Bildungsreform sowieso einen hohen Stellenwert einnahmen. Dieses Anliegen ist auch weitgehend durch die positivistische Grundhaltung einflussreicher Bildungsreformer wie Jules Ferry bedingt. Allerdings hat die Pädagogik als Wissenschaft im Dictionnaire größtenteils keine positivistischen Wurzeln. Von den vier Autoren lässt sich allenfalls Guillaume als Positivist einstufen (vgl. ebd., 153f.), wohingegen Elie Pécaut ein spiritualistisch verbrämtes Wissenschaftsverständnis pflegte, das hier nicht weiter von Interesse sein soll. Eine genauere Betrachtung verdient die philosophische Erziehungswissenschaft²⁶⁰ Henri Marions und zwar aus folgenden Gründen: Zum einen hatte mit Marion die akademische Lehre einer wissenschaftlichen Pädagogik in Frankreich ihren Anfang genommen²⁶¹. Zum anderen vertrat er eine anspruchsvolle pädagogische Theorie, die er metaphysisch begründete, ohne den Wert der Erfahrung zu leugnen²⁶². Interessanterweise zeigt die philosophische Erziehungswissenschaft Marions, der Herbart nachweislich und mit Interesse rezipiert hat²⁶³, Übereinstimmungen zu Herbarts Allgemeiner Pädagogik. Diese Spur führt in den Bereich der verdeckten Rezeption. Sie soll daher später v.a. unter III/3.1.2.2 wiederaufgegriffen werden. Vorerst ist von Interesse, dass die pädagogische Theorie des Dictionnaire auch durch das Beharren auf der Notwendigkeit einer Pädagogik als Wissenschaft geprägt war. Vor allem das Konzept Henri Marions verdient dabei Beachtung, denn dieser verfasste einige Schlüsselstichworte des pädagogisch-theoretischen Korpus²⁶⁴. Allerdings darf die Bedeutung der Pädagogik als Wissenschaft für die pädagogischen Grundlagen des Dictionnaire nicht überbewertet werden. Patrick Dubois weist darauf hin, dass es innerhalb der Enzyklopädie insgesamt nur sehr wenig Bezugnahme auf eine science pédagogique gibt (vgl. Dubois 2002a, 153). Unbestritten bleibt jedoch, dass Wissenschaftlichkeit und Rationalität als Grundlage einer pädagogischen Theorie durch die meisten Autoren des Dictionnaire für unerlässlich erachtet wurden.

259 Ihren Weg an die Universität fand die wissenschaftliche Pädagogik in Frankreich allerdings relativ zügig: Ab dem Jahre 1883 leitete Henri Marion an der Sorbonne einen Ergänzungskurs zur Erziehungswissenschaft (cours complémentaire sur la Science de l'éducation). Ab 1887 wurde er dort als ordentlicher Professor auf den neu gegründeten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, den ersten derartigen Lehrstuhl in Frankreich, berufen (vgl. Dubois 2002b, 104).

260 Der Terminus philosophische Erziehungswissenschaft stammt von Patrick Dubois. Er stellt Henri Marions Konzept einer wissenschaftlichen Pädagogik als « une < science philosophique > de l'éducation » (Dubois 2002a, 156) vor und begründet diese Bezeichnung damit, dass Marion sich nicht mit einer wissenschaftlichen Pädagogik im Sinne einer reinen Naturwissenschaft begnügte. Vielmehr legte er (Marion) Wert darauf, dass eine Erziehungswissenschaft ohne Metaphysik keinen Bestand haben könne. Einer pädagogischen Theorie, so Marion, müssen klare Begrifflichkeiten und allgemeine Prinzipien zugrundeliegen. Nur so kann sie sich von der pädagogischen Praxis abgrenzen, derer sie letztendlich zugrunde liegt, was wiederum die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen theoretischen Pädagogik verdeutlicht (vgl. ebd., 156ff.).

261 Vgl. S. 232f.

262 Vgl. FN 328

263 Unter den zahlreichen Autoren des Dictionnaire finden sich von Beginn an auch Philosophen und Pädagogen, die mit der französischen HuH-Rezeption mittelbar und unmittelbar in Verbindung standen (siehe Tabelle 5). Auffällig ist, dass gerade diese Pädagogen einen erheblichen Anteil an der Erstellung des theoretisch-pädagogischen Korpus des Dictionnaire hatten; sie verfassten zahlreiche oder wichtige Beiträge zu Grundbegriffen der Pädagogik und zur pädagogischen Theorie. Unter III/3.1.2.3. wird diese Problematik wieder unter dem Schwerpunkt aufgegriffen, ob und inwiefern dabei eine verdeckte HuH-Rezeption eine Rolle gespielt haben kann.

264 Aus Marions Feder stammen die Beiträge zu *Mémoire, Méthode, Pédagogie, Philosophie, Psychologie, Raison, Raisonnement* (vgl. Dubois 2002b, 104; siehe Tabelle 6).

Die *méthode intuitive* schließlich wurde als wichtiges pädagogisches Element vornehmlich durch Ferdinand Buisson in das Dictionnaire eingebracht, allerdings nahm ihre Bedeutung im Laufe der Arbeit an der Enzyklopädie ab (vgl. ebd., 135). Relevante Beiträge scheinen sämtlich durch Buisson selbst verfasst worden zu sein. Der Terminus *méthode intuitive* bezeichnet im Wesentlichen das Konzept eines Unterrichts durch Anschauung, der die geistige Beweglichkeit des Zöglings und seine rege Teilhabe am Unterricht fördern und eigenständiges Denken schulen soll. Am Anfang des Konzeptes steht das Lernen durch Anschauung am Objekt; die *méthode intuitive* sollte jedoch auch über diese erste Stufe hinausgehen. Ziel sei ein anschaulicher Unterricht auch am abstrakten Objekt, welcher der kindlichen Denkungsart gerecht wird (vgl. Ohne Autor 1888a, 1374ff.). Allerdings herrschte über die Verfasstheit des kindlichen Wesens und seines Denkens unter den Bildungsreformern keine Einigkeit. So standen einige der führenden Autoren des Dictionnaire, wie u.a. Gabriel Compayré, der *méthode intuitive* skeptisch gegenüber, was ihre Bedeutung für die pädagogischen Grundlagen des Dictionnaire einschränkte (vgl. Dubois 2002a, 141ff.).

Es hat sich gezeigt, dass die pädagogischen theoretischen Grundlagen des Dictionnaire vielfältig sind. Über die Grenzen verschiedener theoretischer Ansätze hinweg waren allerdings ein wissenschaftlicher und rationaler Anspruch von Bedeutung. Die Problematik einer Pädagogik als Wissenschaft und wie eine solche verfasst sein sollte, wurde durch die Autoren diskutiert. Darüber hinaus spielte die Forderung nach einer kindgerechten Pädagogik eine Rolle. Insgesamt war man dabei bemüht, naturwissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, ohne auf metaphysische Elemente zu verzichten, denn die Pädagogik des Dictionnaire zielte sowohl auf eine intellektuelle wie auch auf eine moralische Bildung des Zöglings ab.

Zur Pädagogik Herbarts und der Herbartianer im Dictionnaire

Im DP1 wie auch im NDP findet sich ein Stichwort jeweils zu J.F. Herbart und zu den Herbartianern Karl Volkmar Stoy, Theodor Waitz und Tuiskon Ziller. Zusätzlich bietet das DP1 einen Beitrag zu dem Pädagogen Karl Mager, der zu den Herbartianern gerechnet wird (vgl. Coriand/Böhme/Henkel 2003, 276f. FN 6; vgl. OLN 7: AIHF), im Dictionnaire allerdings nicht als solcher ausgewiesen wird. Im NDP fehlt das Stichwort zu Mager.

Über diese Beiträge hinaus finden sich in unterschiedlichen Stichwörtern einige Verweise auf Herbart sowie auf herbartianische Pädagogen bzw. den pädagogischen Herbartianismus als Strömung. Insgesamt allerdings nimmt sich die offene HuH-Rezeption innerhalb des Dictionnaire als wenig umfangreich aus.

Das Stichwort zu Herbart: Bereits Louis Gockler hat darauf verwiesen, dass Herbart Aufnahme in das Dictionnaire gefunden hat. Der betreffende Beitrag von Sigmund Auerbach nimmt sich kritisch aus und wurde im NDP durch die Redaktion zudem um einige Passagen aus anderen Publikationen ergänzt, deren Autoren Herbarts Pädagogik ebenfalls sehr reserviert begegneten. Der Hauptartikel, der sowohl im DP1 wie im NDP identisch ist, zeichnet sich allerdings dadurch aus, dass er in aller Kürze mit Herbart und dessen Werk vertraut macht. Auerbach hat sich mit Herbarts pädagogischer Theorie auseinandergesetzt und deren Grundbegriffe und Systematik erfasst, ohne sie mit herbartianischen Ansätzen zu verwechseln²⁶⁵. Er weiß um Herbarts Beitrag für die Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik sowie der wissenschaftlichen Psy-

²⁶⁵ Allerdings weist Auerbach auch nicht explizit darauf hin, dass die herbartianischen Pädagogiken nicht deckungsgleich mit Herbarts ursprünglichem Ansatz sind. So nennt er zu Ende seines Beitrages nur kurz die Namen Ziller, Stoy, Waitz und Beneke.

chologie²⁶⁶ und leitet den Artikel mit der Feststellung ein, Herbart sei der erste gewesen, der in Deutschland versucht habe, die Pädagogik als exakte theoretische und empirische Wissenschaft zu etablieren: « [Herbart] a fait en Allemagne la première tentative sérieuse pour élever la pédagogie au rang d'une science exacte, fondée sur une double base spéculative et expérimentale. »²⁶⁷ (Auerbach 1887, 1252). Die Formulierung wirkt dabei etwas eigenartig, zumindest doppeldeutig, denn es hat den Anschein, als wolle Auerbach diese Leistung Herbarts allein auf Deutschland beschränken. Es bleibt offen, ob er andeuten wollte, dass außerhalb Deutschlands bereits ähnliche Versuche zu verzeichnen gewesen seien u.U. bereits eine Pädagogik als Wissenschaft Bestand gehabt habe oder ob er lediglich darauf hinweisen wollte, dass der Impuls für eine Verwissenschaftlichung der Pädagogik aus Deutschland kam. Jedenfalls würdigt Auerbach diese Bemühungen und stellt fest, dass Herbarts Pädagogik einer genaueren Betrachtung wert sei. Allerdings schränkt er im gleichen Atemzug ein, dass es weder Herbart noch den Herbartianern gelungen sei, den eigenen Ansprüchen zu genügen und eine solche wissenschaftliche Pädagogik zu etablieren (vgl. ebd.). Alles in allem kommt Auerbach zu dem Schluss, dass Herbarts pädagogische Theorie durchaus interessant, in Teilen auch neu und schöpferisch sei; zudem unterstreicht er den Wert ihres systematischen Aufbaus. Allerdings würden diese positiven Aspekte durch entscheidende Schwachpunkte relativiert. Herbarts Systematik habe den Anspruch, die gesamte Bandbreite der Pädagogik zu umfassen und wirke daher teilweise konstruiert, bemüht und künstlich. Zudem habe Herbart pädagogisches Alltagswissen zu wissenschaftlichen Erkenntnissen umgedeutet und konfrontiere den Leser mit aufwändigen Beweisführungen, die letztendlich nur zu banalen Einsichten führten (vgl. ebd.). Ähnliches gelte für Herbarts Psychologie, die ebenfalls fehlerbehaftet sei. Auerbach stellt Herbarts Werk also ein kritisches Zeugnis aus und es hat nicht den Anschein, als halte er die Herbartsche Pädagogik für eine brauchbare theoretische Grundlage, aus der sich Anregungen für pädagogisches Handeln oder gar für die französische Bildungsreform gewinnen ließen. Trotzdem empfiehlt er sie zum Studium. Darüber hinaus weckt der Beitrag – trotz oder gerade aufgrund des kritischen Fazits – das Interesse am Thema. Er zeichnet sich durch einen objektiven Grundton aus und liefert eine zuverlässige Übersicht über Herbarts Leben und Werk. Zudem bietet er – im Hinblick auf die Kürze des Beitrags – eine anspruchsvolle und gleichzeitig gut verständliche Einführung in die Systematik der Herbartschen Pädagogik. Auerbach fasste deren Grundlagen übersichtlich zusammen und erfüllte somit u.a. die Voraussetzungen, um weiterführende Werke zur Thematik, beispielsweise Roehrichs *Théorie de l'éducation*, einer interessierten Leserschaft leichter zugänglich zu machen. Louis Gockler weist als zeitgenössischer Autor jedenfalls darauf hin, dass das Erscheinen des Dictionnaire einen wichtigen Schritt für die französische Herbartrezeption darstellte. Nicht nur habe es Herbarts Pädagogik « dans tous les milieux pédagogiques français » (Gockler 1905, 390) bekannt gemacht, sondern es habe auch bedeutende Werke, also den thematischen Diskurs, angeregt (vgl. ebd., 390f.).

266 Darauf wiederum weist er auch besonders hin: « Si un jour [...] une psychologie réellement < exacte > devenait possible et aplanissait la voie à la pédagogie scientifique, Herbart aurait du moins l'honneur d'avoir le premier signalé l'importance d'une pareille entreprise. » (Auerbach 1887, 1252) – „Falls eines Tages [...] eine wirklich ‚exakte‘ Psychologie möglich werden sollte und einer wissenschaftlichen Pädagogik den Weg bereitete, gebührt Herbart zumindest die Ehre, als erster auf die Bedeutung eines solchen Unternehmens aufmerksam gemacht zu haben.“ (Auerbach 1882 – Ü.: K. GdV)

267 „Herbart hat in Deutschland den ersten ernstzunehmenden Versuch gemacht, die Pädagogik in den Rang einer exakten Wissenschaft zu erheben, die sowohl spekulativ als auch auf Erfahrung begründet sein sollte.“ (Auerbach 1882 – Ü.: K. GdV)

Wie bereits erwähnt, findet man im NDP Auerbachs Artikel um knappe Auszüge aus diesem Diskurs erweitert, die offensichtlich durch die Herausgeber bzw. die Redaktion des Dictionnaire, also wahrscheinlich durch Ferdinand Buisson und/oder James Guillaume vorgenommen worden sind. Zitiert werden zwei Beiträge von Henri Dereux und Charles Chabot²⁶⁸, die skeptischer angelegt sind als Auerbachs Artikel selbst. Auffällig ist, dass zumindest Dereux polemisch argumentiert. Er versucht, den Leser zu überzeugen, dass der anhaltende Erfolg der Herbartschen und herbartianischen Pädagogiken in Deutschland unbegründet sei, da Herbarts pädagogische und psychologische Theorien nicht haltbar seien. Dereux formuliert scharf und verurteilt den pädagogischen Herbartianismus als starres Dogma, dessen Nutzen für den Pädagogen gerade noch darin gesehen werden könne, dass es eine praktische Anleitung dafür gebe, wie Unterricht und Erziehung gerade nicht zu gestalten seien (vgl. Dereux zit. n. Ohne Autor 1911h/2007h, 787; vgl. Dereux 1890/91, 385ff.). Chabots Beitrag ist weniger offensiv gehalten. Er gesteht Herbarts Pädagogik gewisse eher praktische Erkenntnisse zu, spricht ihr darüber hinaus aber einen innovativen Charakter weitestgehend ab. Zudem schätzt Chabot besonders den pädagogischen Herbartianismus als eine rigide Strömung ein, die jedweden freien, demokratischen Geiste entgegenlaufe und daher für das französische Bildungs- und Erziehungswesen ungeeignet sei (vgl. Chabot zit. n. Ohne Autor 1911h/2007h, 787; vgl. Chabot 1901b, 166ff.). Dabei differenziert er in seiner Kritik nicht zwischen den unterschiedlichen Herbartianern, sondern distanziert sich vom Herbartianismus im Allgemeinen.

Es stellt sich natürlich die Frage, warum diese Ergänzungen zu Auerbachs Artikel vorgenommen worden sind. Zum einen greifen sie, wenn auch nur kurz und oberflächlich, diejenigen Themen auf, die Auerbach in seinem Beitrag nur am Rande behandelt hat. Sowohl bei Dereux als auch bei Chabot finden sich Hinweise auf Herbarts Psychologie²⁶⁹ und die pädagogische Strömung des Herbartianismus. Den Herbartianismus selbst beurteilen beide Autoren als starrer bzw. dogmatischer als Herbarts ursprünglichen Ansatz. Die Ergänzungen könnten also lediglich dazu dienen, Informationen nachzureichen, die dem ursprünglichen Artikel Auerbachs nicht entnommen werden können. Allerdings deuten einige Details darauf hin, dass die Herausgeber bei der Aufnahme der fraglichen Textauszüge noch einen anderen Effekt im Sinn hatten; die Ergänzungen unterstreichen vor allem die negativen Aspekte des Auerbachschen Artikels. Der ursprüngliche Beitrag in der ersten Ausgabe von 1887 hatte ein hinreichend ausgewogenes Bild von Herbarts Pädagogik gezeichnet. Auerbach hatte deutlich Kritik geübt, aber auch einige Elemente positiv hervorgehoben. Der Beitrag war durchaus geeignet gewesen, beim Leser Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts zu wecken. Die Ergänzungen von 1911 hingegen wirken eher abschreckend. Die Herbartsche Pädagogik, besonders aber das pädagogische Verständnis und die fachliche Argumentation bestimmter Herbartianer, werden als arrogant und anmaßend, ihre Sprache und Systematiken als pedantisch gebrandmarkt, der wissenschaftliche Wert ihrer Positionen deutlich hinterfragt. Unter diesen Voraussetzungen erscheint ein Studium der Pädagogik Herbarts oder herbartianischer Theorien als wenig sinnvoll. Die Ergänzungen zu Auerbachs Artikel scheinen weniger dazu zu dienen, den Beitrag informa-

268 Es handelt sich um folgende Artikel: (1) Eine Rezension Charles Chabots zu Marcel Mauxion: *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*. In: *Revue Pédagogique* 1901b, S. 151-153 sowie (2) Dereux, Henri: *La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart*. In: *Revue pédagogique* Bd. 16-18 (1890-1891), Bd. 16 (1890) S. 385-402 u. 497-513, Bd. 17 (1890) S. 37-55, 135-153 u. 505-519, Bd. 18 (1891) S. 136-149 u. 216-232. Allerdings fällt die Umsetzung der Zitierung im Dictionnaire eigenwillig aus. Der Text ist stellenweise stark gerafft, ohne dass die Auslassungen als solche markiert sind.

269 Auerbach hatte auf die Bedeutung von Herbarts Denken für die Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie hingewiesen. Allerdings ist er nicht näher auf Herbarts Psychologie selbst eingegangen.

tiver zu gestalten; viel eher ergibt sich der Eindruck, als würden die Herausgeber des Dictionnaire deutlich Partei gegen Herbarts Pädagogik und den Herbartianismus ergreifen. Auffällig ist bereits der kurze einführende Verweis zu den ergänzenden Textpassagen:

« A l'article ci-dessus du Dr. S. Auerbach, [...], — article dont un récent commentateur de Herbart, M.L. Gockler (*La Pédagogie de Herbart*, Paris, 1905), a dit qu'il embrasse, malgré son cadre resserré, toutes les idées principales du système, — nous ajouterons quelques lignes empruntées à une étude publiée par M.H. Dereux dans la *Revue pédagogique* en 1890-1891. »²⁷⁰ (Ohne Autor 1911h/2007h, 787)

Die Herausgeber weisen deutlich darauf hin, dass Auerbachs Artikel bereits eine umfassende und ausreichende Übersicht über Herbarts pädagogische Theorie liefere. Dies suggeriert, dass die ergänzenden Passagen nicht zum besseren Verständnis dieser Theorie beitragen sollen, sondern einen anderen Zweck erfüllen. Die scharfe Ablehnung des pädagogischen Herbartianismus, die aus dem Textauszug Dereux' spricht, lässt ahnen, dass dieser Zweck in einer thematischen Stellungnahme der Herausgeber des Dictionnaire liegt. Deutlicher wird dies durch die Überleitung zum Auszug aus der Rezension Chabots:

« On pourra juger de la signification de la pédagogie herbartienne au point de vue social, en remarquant que les représentants des tendances démocratiques en Allemagne, tels Diesterweg ou Dittes, sont traités par l'école herbartienne en adversaires, tandis que les sympathies de l'Eglise et des gouvernements sont acquises à cette pédagogie dite < scientifique >. »²⁷¹ (Ebd.)

Die Herausgeber²⁷² des Dictionnaire schätzen den pädagogischen Herbartianismus unverkennbar als undemokratisch sowie kirchen- und regierungsnah²⁷³ ein und scheinen ihn eher weniger als eine heterogene Strömung, denn als eine homogene pädagogische Theorie aufzufassen. Seine Wissenschaftlichkeit ziehen sie in Zweifel. Damit brandmarken sie ihn als eine Pädagogik, die gegen jegliche Werte stand, welche die republikanischen Bildungsreformer vertraten. Die Ergänzungen zu Auerbachs Herbart-Beitrag in der Neufassung des Dictionnaire sind fraglos als Positionierung der Herausgeber gegen Herbart und die Herbartianer zu verstehen²⁷⁴. Auffällig

270 „Dem obenstehenden Artikel von Dr. S. Auerbach – ein Artikel, von dem ein gegenwärtiger Herbartkommentator, Herr L. Gockler (*La Pédagogie de Herbart*, Paris, 1905), gesagt hat, dass er trotz seines knappen Umfanges, alle grundlegenden Ideen des Systems darlege – wollen wir einige Zeilen hinzufügen, die einem Beitrag von H. Dereux in der *Revue Pédagogique* von 1890/91 entnommen sind.“ (Ohne Autor 1911h/2007h, 787. Ü.: K. GdV)

271 „Aus gesellschaftlicher Sicht kann man die Bedeutung der herbartianischen Pädagogik beurteilen, indem man gewahr wird, dass die Repräsentanten demokratischer Bestrebungen in Deutschland, wie Diesterweg oder Dittes, von den Herbartianern als Widersacher behandelt werden, wohingegen die Sympathien der Kirche und des Staates dieser sogenannten „wissenschaftlichen“ Pädagogik sicher sind.“ (Ohne Autor 1911h/2007h, 787. Ü.: K. GdV)

272 Da Ferdinand Buisson als leitender Herausgeber über eine solche entscheidende Veränderung eines Artikels, wie sie durch den Zusatz zum Herbart-Artikel Auerbachs vorgenommen worden ist, sicher zumindest in Kenntnis gesetzt worden ist – wenn er über die Änderung nicht sogar selbst entschieden hat – kann man davon ausgehen, dass Buisson zumindest im Jahre 1911 eine skeptische Haltung zum pädagogischen Herbartianismus einnahm.

273 Die pädagogischen Reformer der III. Republik waren natürlich ebenfalls an einer Pädagogik und einem Bildungswesen interessiert, die mit dem republikanischen Staatswesen in Einklang stehen sollten. Die bloße Tatsache, dass eine Pädagogik als regierungsnah wahrgenommen wird, rechtfertigt aus ihrer Sicht noch keine Kritik. Die Regierungsnähe, welche hier zum Vorwurf gemacht wird, ist die Nähe zum preußischen Staat, der als militärisch, konservativ und undemokratisch wahrgenommen wurde und demnach in Kontrast zum Ideal der III. Republik stand.

274 Zum Kreis der republikanischen Bildungsreformer gehörig, vertraten die Herausgeber des Dictionnaire demokratische Werte. Einem Einfluss der Kirchen auf das Bildungs- und Erziehungswesen standen sie ablehnend gegenüber. Sie vertraten die Meinung, dass der Staat allein Hoheit über das Schulwesen innehaben sollte; Staatsnähe des Bildungswesens war im Rahmen der III. Republik also durchaus gewünscht. Diese Forderung bezog sich aber keinesfalls auf monarchistische Staaten wie die deutschen Kleinstaaten oder Preußen. Indem die Bildungsreformer

ist, dass diese Ergänzungen zu einem Zeitpunkt vorgenommen wurden, als ein französisches herbartianisches Werk in Frankreich erstmalig offiziell deutliche fachliche Anerkennung fand: Im Jahre 1911 war Roehrichs preisgekrönte Philosophie de l'éducation erschienen. Leider lässt sich heute nicht mehr nachvollziehen, ob die Stellungnahme im NDP in Reaktion auf den Erfolg von Roehrichs Publikation erfolgt ist und möglicherweise die Wertschätzung der Académie (siehe auch S. 85f.) für dieses herbartianische Werk relativieren sollte.

Die Stichworte zu Karl Volkmar Stoy, Theodor Waitz und Tuiskon Ziller: Die Bezüge zu Herbart und den pädagogischen Herbartianismus im Dictionnaire erschöpfen sich nicht in dem Beitrag zu Herbart. Es finden sich Artikel zu Leben und Werk dreier weiterer herbartianischer Pädagogen: Karl Volkmar Stoy, Theodor Waitz, Tuiskon Ziller. Der Beitrag zu Waitz umfasst nur wenige Zeilen und fällt neutral aus (vgl. Ohne Autor 1888i). Waitz wird kurz als deutscher Psychologe und Herbartianer vorgestellt. Sein Werk und sein Wirken werden dabei weder positiv noch negativ beurteilt, sondern lediglich einer pädagogischen Strömung zugeordnet. Die Beiträge zu Stoy und Ziller hingegen beschäftigen sich ausführlicher mit den theoretischen Ansätzen der beiden Pädagogen und ihrer praktischen pädagogischen Arbeit²⁷⁵. Beide Artikel stammen von Jules Steeg, der Herbarts Werken, besonders aber dem Herbartianismus nicht viel Gutes abgewinnen konnte (vgl. Steeg 1885). Es überrascht daher nicht, dass sie eine tendenziöse Einschätzung zum Wert der pädagogischen Arbeit Stoy und Zillers bieten. Im Zuge der Analyse der pädagogischen Ansätze Stoy und Zillers werden deren Schwächen betont, wobei die negative Kritik über inhaltliche Aspekte hinausgeht und auf formale Kriterien übergreift (vgl. Steeg 1888a, vgl. Steeg 1888b). Steeg wertet den Argumentationsstil als pedantisch, künstlich und schwer verständlich ab. Dabei lastet er besonders Ziller eine obskure Sprache und Systematik an. Die inhaltliche Kritik stützt Steeg in beiden Beiträgen wie selbstverständlich auf den Hinweis, dass sowohl Stoy als auch Ziller Herbartianer seien und grundlegende systematische und theoretische Fehler bereits von Herbart übernommen hätten. Allerdings fällt Steegs Urteil über Stoy's Werk milder aus, als über das Zillers. Zwar kritisiert er auch Stoy's Werke als mittelmäßig; er unterstreicht aber, dass Stoy sich durch sein praktisches Wirken als Pädagoge und Lehrerbildner besondere Verdienste erworben habe. Steeg stellt das pädagogische Seminar in Jena als einen Ort lebendiger, enthusiastischer und fruchtbarer pädagogischer Arbeit vor und zollt dadurch Stoy's pädagogischer Praxis Respekt. Der Beitrag zu Ziller hingegen ist kaum mehr als ein Verriss des Zillerschen pädagogischen Ansatzes. Steeg stellt Ziller als den bekanntesten und einflussreichsten Herbartianer vor und lässt gleichzeitig keinen Zweifel daran, dass er dessen Pädagogik für besonders misslungen hält:

« Si la science consiste dans le pédantisme et dans l'obscurité, il est évident que Ziller et son école peuvent revendiquer le monopole scientifique. Au langage déjà obscur et aux divisions et subdivisions artificielles de Herbart et de Stoy, il semble que Ziller se soit ingénié de nouvelles bizarreries, qui finissent par faire de l'éducation de l'enfance le métier le plus hérissé de rubriques et de formules qui se puisse imaginer. [...] cette sorte de méthode Jacotot poursuivie impitoyablement d'année en année, pa-

die Herbartianer als regierungsnah bezeichnen, definieren sie den Herbartianismus als eine pädagogische Strömung, die durch konservative, monarchistische – also undemokratische – Staatsformen gestützt wurde, was aus Sicht der Interessenvertreter einer demokratischen Republik suspekt wirken musste.

275 Allerdings bleibt der Blick auf die Inhalte, die Grundbegriffe und die Systematik des pädagogischen Werkes sowohl Stoy's als auch Zillers oberflächlich. Keiner der beiden Beiträge erlaubt es, sich ein angemessenes Bild der jeweiligen Theorie oder der praktischen Arbeit beider Pädagogen zu machen. Dies ist zum einem dem geringeren Umfang als auch dem eher unwissenschaftlich anmutenden Zugang beider Artikel geschuldet.

raissent [sic] [...] uniquement propre[...] à produire la dispersion, l'ahurissement, et un colossal ennui. [...] Ziller a peu connu les enfants. »²⁷⁶ (Steeg 1888b, 3006).

Steegs Tonfall ist beißend und abfällig; der Einblick, welchen er in Systematik und Inhalt der Zillerschen Lehre gibt, greift zu kurz. Dadurch wirkt sein Beitrag subjektiv und ebenfalls wenig wissenschaftlich. Dies nimmt seiner Kritik aber nicht die Wucht. Der geringschätzigste Tonfall vermittelt den Eindruck, dass Zillers Pädagogik als wissenschaftlicher Beitrag nicht ernst zu nehmen sei und daher eine sachliche Analyse nicht ermögliche. Dieses Vorgehen wirkt im Rahmen einer pädagogischen Enzyklopädie mit wissenschaftlichem Anspruch unangemessen, aber es verfehlt seine Wirkung nicht. Steegs Beitrag gibt die Zillersche Pädagogik der Lächerlichkeit preis und stellt (ähnlich wie die Beiträge zu Herbart und Stoy) die Pädagogik Herbarts und den pädagogischen Herbartianismus im Allgemeinen unter Verdacht, den eigenen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht zu genügen²⁷⁷. Dazu trägt auch bei, dass Steeg seine Kritik an Ziller auf den von Ziller und Stoy gegründeten Verein für wissenschaftliche Pädagogik (VfWP) ausweitete (vgl. Steeg 1888b). Er unterstellt, dass der VfWP sich anmaße, « à être la seule qui possède les secrets d'une pédagogie vraiment < scientifique > »²⁷⁸ (Steeg 1888b, 3006). Der Vorwurf wirkt besonders scharf, da Steeg mehrfach betont, dass sowohl Herbarts Pädagogik als auch die Ansätze der Herbartianer wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen.

Das Stichwort zu Karl Mager: Wie bereits erwähnt, findet sich ausschließlich im DP1 ein Stichwort zu Karl Mager. Da der Beitrag nicht durch den Autor gezeichnet ist, lässt sich leider nur spekulieren, ob er von Ferdinand Buisson verfasst wurde, was wahrscheinlich ist oder ob er aus der Feder James Guillaumes stammt. Mager wird heute zu den herbartianischen Pädagogen gezählt (vgl. Coriand/Böhme/Henkel 2003, 276f. FN 6; vgl. OLN 7: AIHF). Der Beitrag im DP1 enthält allerdings keinen Hinweis auf den Herbartianismus. Vielmehr wird Mager als « écrivain et pédagogue allemand »²⁷⁹ (Ohne Autor 1888b, 1764) vorgestellt, der besonders im Bereich der Fremdsprachendidaktik einen aner kennenswerten Beitrag geleistet habe (vgl. ebd.). Ganz im Sinne Pestalozzis und Diesterwegs (vgl. ebd.) habe er, „par opposition à l'ancienne méthode purement dogmatique“²⁸⁰ (ebd.) eine « méthode < génétique > »²⁸¹ (ebd.) befürwortet und eine Form des Unterrichts vertreten, « que les Allemands appellent < réaliste > et qu'ils

276 „Falls Wissenschaft sich durch Besserwisseri und Undeulichkeit äußert, so können Ziller und seine Schüler eindeutig das Monopol auf Wissenschaftlichkeit beanspruchen. Ziller hat scheinbar alle Anstrengungen unternommen, um der bereits schwer verständlichen Sprache und der künstlichen Gliederung und Untergliederung durch Herbart und Stoy neue Merkwürdigkeiten hinzuzufügen, wodurch aus dem Geschäft der Kindererziehung das undurchdringlichste Gestrüpp von Rubriken und Formeln wird, das man sich nur vorstellen kann. Wird diese Art von Methode, die an Jacotot erinnert, unerbittlich jahrein, jahraus angewandt, so scheint sie nur dazu geeignet zu sein, Verwirrung, Verblüffung und kolossale Langeweile hervorzurufen. Ziller hat die Kinder schlecht gekannt.“ (Steeg 1888b, 3006 – Ü.: K. GdV)

277 Zu Steegs polemischer Kritik an Stoy und Ziller äußerte sich auch Compayré 1907. Er merkt in seiner eigenen Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Herbartianismus an, dass Ziller zwar nicht zu Unrecht in Buissons Dictionnaire (1888) kritisiert worden sei; allerdings sei Ziller – ähnlich wie Stoy – durch die herbe Kritik beinahe „mishandled“ (Compayré 1907, 117), also misshandelt worden. Compayré nennt hier fälschlicherweise Buisson als Autor der entsprechenden Artikel zu Ziller und Stoy. Offensichtlich bezieht er sich aber auf die durch Steeg verfassten Stichworte zu den beiden Herbartianern im durch Buisson herausgegebenen Dictionnaire.

278 „der einzige zu sein, der die Geheimnisse einer wahrhaft ‚wissenschaftlichen‘ Pädagogik besitze.“ (Steeg 1888b, 3006 – Ü.: K. GdV)

279 „deutscher Schriftsteller und Pädagoge“ (Ohne Autor 1888b, 1764 – Ü.: K. GdV)

280 „im Unterschied zur althergebrachten, rein dogmatischen Methode“ (Ohne Autor 1888b, 1764. – Ü.: K. GdV)

281 „genetische‘ Methode“ (Ohne Autor 1888b, 1764. – Ü.: K. GdV)

opposant à l'ancienne éducation classique »²⁸² (ebd.). Alles in allem fällt die Auseinandersetzung mit Magers Pädagogik unter dem Stichwort offensichtlich wenig ausführlich aus; auch ergibt sich aus den begrifflichen Zuschreibungen « méthode < génétique > » und « enseignement < réalistique > » ohne weitergehende Erläuterungen nur ein vages Bild von Magers pädagogischem Wirken. Immerhin lernt der Leser ihn als einen modernen Pädagogen kennen, der offenbar an einem kindgerechten, entwicklungsgemäßen Sprachunterricht interessiert war. Darüber hinaus weist der Beitrag auf die durch Mager herausgegebene Wochenschrift Pädagogische Revue²⁸³ hin und empfiehlt sie als interessante Fachzeitschrift (vgl. ebd., 1765). Die pädagogische Revue wird durch die Forschung zu den herbartianischen Zeitschriften gezählt (vgl. Coriand/Böhme/Henkel 2003, 284ff., besonders Übersicht S. 287). Der Autor des Stichwortes zu Mager stellt aber auch an dieser Stelle keinerlei Bezüge zum pädagogischen Herbartianismus her. Obwohl das Stichwort zu Mager also eigentlich mit einem herbartianischen Pädagogen und dessen Werk und Wirken bekannt macht und obwohl es eine herbartianische Zeitschrift inhaltlich empfiehlt, kann es nicht ohne weiteres zu den Beiträgen der offenen HuH-Rezeption innerhalb des Dictionnaire gezählt werden²⁸⁴, da eine direkte Bezugnahme auf den Herbartianismus fehlt²⁸⁵.

Weitere Hinweise auf Herbart und den pädagogischen Herbartianismus: Sowohl im DP1 als auch im NDP finden sich weitere Belege einer HuH-Rezeption. Es handelt sich dabei um mehrere Arten von Bezügen: kurze fachlich-theoretische Verweise (KV), direkte und indirekte Zitate (Zt), Kommentare zu Leben und Werk Herbarts bzw. herbartianischer Pädagogen (LW) oder bibliographische Angaben (B). Diese kurzen Textstellen finden sich in Artikeln mit unterschiedlichen Thematiken, die manchmal keinen direkten Bezug zu Herbart oder den Herbartianismus vermuten lassen und zumeist über fragmentarische Hinweise auf die Pädagogik oder Philosophie Herbarts bzw. auf den Herbartianismus nicht hinausgehen (s.u., Tabelle 4, siehe auch Anlage 3²⁸⁶). Die fraglichen Artikel lassen sich in drei grundlegende Untergruppen

282 „welche die Deutschen ‚realistisch‘ nennen und die im Kontrast zur alten klassischen Art des Unterrichtens steht“ (Ohne Autor 1888b, 1764. – Ü.: K. GdV)

283 Unter dem Stichwort Périodiques ist die Pädagogische Revue, anders als andere herbartianische Zeitschriften, nicht aufgenommen.

284 Es muss offen bleiben, ob der Autor des Stichwortes zu Mager sich der herbartianischen Prägung der Pädagogik Magers nicht bewusst war oder ob er diese Bezüge aus dem Beitrag ausgeklammert hat. Immerhin bedient sich der unbekannte Verfasser begrifflicher Zuschreibungen, die an herbartianische pädagogische Systeme erinnern: So hat z.B. sowohl Karl Volkmar Stoy den Terminus „genetische Methode“ von Mager übernommen (vgl. Coriand 2000, 86; vgl. Stoy 1878, 71). Zur genetischen Methode arbeitete auch Ludwig Ballauff (vgl. Ballauff 1848).

285 Die wenigsten Leser des Dictionnaire dürften über das notwendige fachliche Hintergrundwissen verfügt haben, um ausgehend von den Begrifflichkeiten „genetische Methode“ und „realistischer Unterricht“ auf einen herbartianischen theoretischen Hintergrund der Pädagogik Karl Magers zu schließen. Möglicherweise war sich der Autor des Stichwortes zu Mager ebenso wenig über diese Zusammenhänge im Klaren.

286 Die Übersichten unter Tabelle 4 bzw. Anlage 3 fassen sämtliche Stichworte des DP1 bzw. des NDP zusammen, in denen offene Bezüge zu Herbart und dem pädagogischen Herbartianismus ausgemacht werden konnten. Dementsprechend finden sich hier sowohl diejenigen Stichworte versammelt, die nur kurze thematische Verweise enthalten als auch die biographischen Stichworte zu Herbart, Stoy, Waitz und Ziller, die sich ausdrücklich mit Herbart selbst bzw. mit anerkannten herbartianischen Pädagogen beschäftigen. Außerdem hat das Stichwort zu Karl Mager Aufnahme gefunden, obwohl fraglich ist, ob dieses noch der offenen HuH-Rezeption zugerechnet werden kann. Da Karl Mager durch die aktuelle Herbartforschung jedoch ausdrücklich zu den herbartianischen Pädagogen gerechnet wird (vgl. AIHF 4; vgl. Coriand/Böhme/Henkel 2003, 276f. FN 6) und sein Leben und Werk der Leserschaft des DP1 offensichtlich nähergebracht worden ist, soll der entsprechende Beitrag aus dieser Übersicht nicht ausgeklammert werden.

unterteilen: Eine erste Gruppe weist ausschließlich Bezüge zu Johann Friedrich Herbart bzw. dessen Pädagogik auf (G1). Unter den Artikeln der zweiten Gruppe finden sich jeweils sowohl Bezüge zu Herbart als auch zu Herbartianern oder den Herbartianismus (G2). Die Artikel der dritten Gruppe weisen ausschließlich Bezüge zum Herbartianismus bzw. zu Herbartianern auf. Auf Herbart wird in diesen Fällen nicht verwiesen (G3). Besonders einige der Bezüge unter G3 können nur bedingt zu einer offenen HuH-Rezeption gezählt werden. In einigen Fällen beschränken sie sich z.B. auf kurze bibliographische Verweise auf Werke pädagogischer Autoren, die nach heutigem Erkenntnisstand dem pädagogischen Herbartianismus zugerechnet werden. Allerdings ist es zweifelhaft und kaum mehr nachprüfbar, inwiefern sowohl die Autoren der Stichworte wie auch die Leserschaft des Dictionnaire sich über diese fachliche Zuordnung im Klaren waren. Es muss also berücksichtigt werden, dass mehrere der Fundstellen, über die Tabelle 4 einen Überblick gibt, durch die Autoren möglicherweise gar nicht als Verweise auf den Herbartianismus angedacht waren. Noch unwahrscheinlicher ist, dass in solchen Fällen die Leser des Dictionnaire fachlich in der Lage waren, diese Zuordnung vorzunehmen. Hier liegen mit hoher Wahrscheinlichkeit Beispiele für eine unbewusste, zumindest aber verdeckte HuH-Rezeption vor. Betreffende Bezüge sind trotzdem in die Übersicht aufgenommen worden, um das Bild der HuH-Rezeption im Dictionnaire zu vervollständigen und einen thematischen Rückbezug unter III/1.3.1 zu erleichtern.

Tab. 4: Tabellarische Übersicht über einschlägige Fundstellen zu Herbart und Herbartianismus in den beiden Ausgaben des *Dictionnaire* (DP1 und NDP)

Dictionnaire 1887/1888 (Teil I)				Nouveau Dictionnaire 1911			
Stichwort	Autor(en)	Seitenang.		Stichwort	Autor(en)	Seitenang.	
Bezüge zu Herbart							
Beneke	G. Calame	I/186	KV				
Dessin	E. Guillaume; Ravaisson	I/691	KV				
				Education	Emile Durkheim	I/535	Zt
Éphémérides pédagog.	M. Duruy	I/888	LW				
				Imagination	Roger Cousinet	I/826	Zt
				Musées Pédagogiques	Maurice Pellison	II/1373	B
Pédagogie	Henri Marion	II/2240	KV				
Bezüge sowohl zu Herbart wie zu Herbartianismus/Herbartianern							
Allemagne	Michel Bréal	I/52	KV				
Herbart	S. Auerbach	I/ 1052-1056	Zt LW	Herbart	S. Auerbach	I/ 783-787	Zt LW
Pestalozzi	J. Guillaume	II/2293; 2320; 2326; 2354; 2357	LW Zt B	Pestalozzi	J. Guillaume	II/1591; 1604; 1617	LW/Zt

Dictionnaire 1887/1888 (Teil I)				Nouveau Dictionnaire 1911			
Stichwort	Autor(en)	Seitenang.		Stichwort	Autor(en)	Seitenang.	
Schmidt (Karl)	<i>Ohne Autor</i>	II/2728	B	Schmidt (Karl)	<i>Ohne Autor</i>	II/1870	B
Stoy	Jules Steeg	II/2826f.	KV	Stoy	Jules Steeg	II/1931-1933	KV LW
Waitz	Ohne Autor	II/2990	KV	Waitz	<i>Ohne Autor</i>	II/2061	KV
Ziller	Jules Steeg	II/3005	KV	Ziller	Jules Steeg	II/2068	KV
Bezüge zu Herbartianismus/Herbartianern							
				Allemagne	W. Rein	I/48	B
Annales pédagogiques	<i>Ohne Autor</i>	I/88	B				
				Autriche	Franz Roiner	I/149	B
Bibliothèques ou collections	Adrien Desprez	I/260	B				
Comenius	A. Daguet	I/427	B	Comenius	F. Buisson; Daguet; Progler	I/329	B
				Crète	<i>Ohne Autor</i>	I/433	B
				Etats-Units	Albert A. Snowden	I/582	B
Mager	<i>Ohne Autor</i>	II/ 1764-1765	LW B				
				Musées Pédagogiques	Pellisson	II/1373	B
Normales (Écoles)	Jacoulet (???)	II/2099	KV				
Périodiques	<i>Ohne Autor</i>	II/2273f.	B				
Saxe-Weimar	<i>Ohne Autor</i>	II/2717	KV				

In dieser Tabelle verwendete Abkürzungen:

B = Bibliographische Angaben zu Werken Herbarts oder bestimmter Herbartianer

KV = Kurzverweis (z.B. wird Herbart nur kurz namentlich genannt)

LW = Angaben zu Leben und Werk Herbarts oder bestimmter Herbartianer werden gemacht

Zt = Herbart oder bestimmte Herbartianer werden im betreffenden Artikel direkt oder indirekt zitiert

An dieser Stelle werden nicht alle Fundstellen, die einen Bezug zu Herbart und/oder dem Herbartianismus enthalten, genauer betrachtet, sondern es werden nur diejenigen kurz in den Blick genommen, die für die Analyse der HuH-Rezeption tatsächlich relevant erscheinen. Einige der Bezüge sind zu marginal, um ihnen Bedeutung zuzuweisen, ohne sich in Vermutungen zu verlieren. Auch die Bezüge, die in diesem Abschnitt näher betrachtet werden, sind im Einzelnen nur von minimalem Erkenntniswert. Erkenntnisgewinn kann hier also nur aus einer zusammenfassenden Betrachtung erwachsen.

Die Stichworte Schmidt (Karl) und Pestalozzi sowie Comenius enthalten sowohl im DP1 als auch im NDP Bezüge zu Herbart und/oder Herbartianern/dem Herbartianismus. In den Artikeln zu Comenius und Schmidt (Karl) finden sich lediglich knappe bibliographische Verweise. Im Rahmen einer kurzen Besprechung der Geschichte der Pädagogik von Karl Schmidt, werden Herbart und Karl Mager in einer längeren Reihe deutscher Theoretiker genannt, die sich mit pädagogischen Fragestellungen auseinandergesetzt haben (vgl. Ohne Autor 1888h; vgl. Guillaume 1888; vgl. Daguet/Proglor 1887; vgl. Ohne Autor 1911c/2007c).

Herbart wird hierbei fachlich als Psychologe eingeordnet, Mager unter dem Schlagwort Real-schule genannt. Diese Zuordnungen übernimmt der Autor aus der Systematik Karl Schmidts kommentarlos. Zumindest die fachliche Verortung von Herbart wirkt nach heutigem Verständnis willkürlich oder unvollständig. Das Stichwort Comenius verweist in der Bibliographie auf Comenius' Große Unterrichtslehre mit einer Einleitung von Adolf Lindner²⁸⁷. Diese Fundstelle erscheint nicht weiter relevant.

Unter dem Stichwort Pestalozzi finden sich zwei kleinere Verweise auf Herbart: Einige Weggefährten Pestalozzis werden als „Schüler Fichtes und Kommilitonen Herbarts“ beschrieben. Der Autor erwähnt Herbarts Werk Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgeführt (1802) und fasst dieses inhaltlich knapp zusammen. Dabei gibt er einige Kritikpunkte, die Herbart an Pestalozzis System vorbringt, wieder. Darüber hinaus erfolgt an dieser Stelle keine weitere Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik. Unter dem selben Stichwort finden sich zudem zwei bibliographische Verweise auf Friedrich Mann: als Herausgeber einiger Werke von Pestalozzi in der Bibliothek deutscher Classiker, als Autor einer Pestalozzi-Biographie und als Herausgeber der Deutschen Blätter für Erziehenden Unterricht. Sämtliche weiteren relevanten Bezüge finden sich jeweils entweder im DP1 oder im NDP. Im DP1 lassen sich G1-Bezüge unter den Stichworten Beneke, Dessin und Pédagogie (alle KV) nachweisen. Zudem wurden Herbarts Lebensdaten, neben denen weniger anderer ausgewählter bedeutender Pädagogen, in die *Éphémérides pédagogiques*, den pädagogischen Almanach, aufgenommen.

G. Calame bemerkt zu dem Philosophen und Pädagogen Beneke, dass dieser « après son maître Herbart »²⁸⁸ (Calame 1887, 186) den Mut gefunden habe, sich dem Deutschen Idealismus entgegenzustellen und darauf zu bestehen, sich der Wahrheit auf dem Wege der Erfahrung anzunähern – und zwar mithilfe der Psychologie und derjenigen Wissenschaften, die sich heute als Anthropologie und Soziologie etabliert haben (vgl. ebd.). Herbart wird an dieser Stelle also als Inspirator empirischer Forschung und der Sozialwissenschaften erwähnt.

Auf die Fundstelle unter Dessin lohnt sich nur ein kurzer Blick: Hier findet sich Herbart – in einer Reihe mit Pestalozzi und Fröbel – als geistiger Schüler J.J. Rousseaus und immerhin als « grand[...] éducateur[...] » (Guillaume/Ravaisson, 691) – ein großer Erzieher – eingeordnet. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt der einflussreiche Philosoph und Pädagoge sowie HuH-Rezipient Henri Marion (vgl. Marion 1888c, 2240). Unter dem Stichwort Pédagogie lobt er, Pestalozzi könne es im Bereich der praktischen Pädagogik mit Herbart und sogar mit Kant aufnehmen. Herbart wird hier offensichtlich – wenn auch indirekt – als bedeutender Pädagoge vergleichend angeführt. Genauere Kenntnisse zu Herbarts Pädagogik oder deren Bezug zur Pädagogik Pestalozzis werden beim Leser offenbar vorausgesetzt bzw. diesem empfohlen. Dabei wird speziell Herbarts praktische Pädagogik positiv hervorgehoben.

287 Gustav Adolf Lindner (1828-1887): Böhmisches-österreichischer Pädagoge. Herbartianer. (Vgl.: AIHF 3)

288 „nach seinem Lehrmeister Herbart“ (Calame, 186 – Ü.: K. GdV)

Im DP1 findet sich mit *Allemagne* ein Stichwort der Gruppe G2. Es enthält einen Kurzverweis auf Herbart sowie einen bibliographischen Verweis auf eine Publikation Karl Volkmar Stoy. Der Autor, Michel Bréal, erklärt, die pädagogische Literatur Deutschlands sei von einer « grande richesse » (Bréal 1887a, 52), von großem Reichtum. In diesem Zusammenhang weist er auf die Philosophen Kant, Fichte, Schelling, Hegel und Herbart hin und erklärt, diese hätten über die intellektuelle und moralische Entwicklung des Kindes und über die Erziehung « des pages qui comptent parmi les plus profondes et les plus belles de la littérature pédagogique »²⁸⁹ (ebd.) geschrieben. Bréal ordnet Herbart offensichtlich als pädagogischen Theoretiker ein und schätzt auch dessen Schriften für ein fachlich interessiertes Publikum als empfehlenswert ein. Am Ende des Artikels empfiehlt er zur weiteren Lektüre u.a. Stoy's Encyclopädie der Pädagogik (vgl. ebd., 53). Die Fundstellen zum pädagogischen Herbartianismus (G3) beschränken sich im DP1 vor allem auf bibliographische Verweise. Erwähnenswert ist der Verweis auf den durch Ziller gegründeten Verein für wissenschaftliche Pädagogik sowie das Jahrbuch des Vereins unter *Annales pédagogiques*. Hingewiesen sei außerdem auf die Aufstellung pädagogischer Zeitschriften unter *Périodiques*, wo auch deutschsprachige herbartianische Veröffentlichungen aufgenommen sind: So die *Allgemeine Schul-Zeitung*, die mit dem – eher saloppen – Hinweis verbunden ist, dass sie seit mehr als einem halben Jahrhundert der « fraction de l'école herbartienne dont le Dr. Stoy était le chef »²⁹⁰ (Ohne Autor 1888f, 2273) als Sprachrohr gedient habe. Darüber hinaus die *Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht*, die unter den übrigen herbartianischen Zeitschriften als lesenswert hervorgehoben werden²⁹¹, die Erziehungsschule von Ernst Barth sowie die *Pädagogische Studien*, herausgegeben durch Wilhelm Rein. Ferner finden sich zwei knappe Kurzverweise: Im Zusammenhang mit den *Ecoles Normales* im Schweizer Kanton Graubünden (Grisons) weist der Autor des Stichwortes *Normales (Écoles)* darauf hin, dass der Unterricht am Lehrerseminar in Coire, unter der Leitung von Wiget, « d'après le système de la pédagogie herbartienne » (vgl. Ohne Autor 1888e, 2099) organisiert sei. Unter dem Stichwort zum Herzogtum Sachsen-Weimar (Saxe-Weimar) findet K.V. Stoy als Leiter des pädagogischen Seminars in Jena Erwähnung (vgl. Ohne Autor 1888g, 2717). Die *éphémérides pédagogiques*, die Übersichten über die *Annales Pédagogiques* und die *Périodiques* sowie die Stichworte zu Beneke, Normales (Écoles) und Saxe-Weimar wurden im NDP nicht mehr aufgenommen. Die Stichworte *Dessin* und *Pédagogie* wurden von anderen Autoren neu verfasst. Im NDP finden sich G1-Bezüge unter den Stichworten *Education* und *Imagination*, die beide für das NDP neu verfasst wurden sowie unter *Musées Pédagogiques*. Von Interesse sind allerdings nur die Fundstellen der erstgenannten beiden Stichworte; in beiden Fällen äußern sich die Autoren mit Herbart zu inhaltlichen, theoretischen Aspekten²⁹².

289 „einige der tiefgründigsten und schönsten Seiten der pädagogischen Literatur“ (Bréal 1887, 52 – Ü: K. GdV)

290 „der Zusammenschluss jener herbartianischen Schule, die von Dr. Stoy angeführt wurde“ (Ohne Autor 1888f, 2273 – Ü: K. GdV)

291 Allerdings haftet dieser Hervorhebung ein leichter Beigeschmack an. Die Formulierung wirkt, als sei die gute Qualität der Beiträge, die sich in den *Deutschen Blättern* finden, eher überraschend. Insgesamt liest sich die Anmerkung wie ein Seitenhieb auf die übrigen herbartianischen Zeitschriften, die nach Einschätzung des Autors anscheinend nicht an die Güte der *Deutschen Blätter* heranreichen: « Le journal de M. Mann représente les idées de la fraction la plus modérée et la plus éclectique de l'école herbartienne; il publie des études pédagogiques d'une réelle valeur. » (Ohne Autor 1888f, 2273) – „Die Zeitschrift von Herrn Mann gibt die Ideen der moderatesten und offensten Richtung der herbartianischen Schule wieder; sie veröffentlicht pädagogische Studien, die von echtem Wert sind.“ (Ohne Autor 1888f, 2273)

292 Diese beiden kurzen Verweise auf Herbarts Pädagogik verdienen aus verschiedenen Gründen Beachtung: Im DP1 fanden sich unter den beiden wichtigen Stichworten zur *Education* und *Imagination* noch keinerlei Bezüge zu Herbart. Auch im NDP ist die Bedeutung dieser Verweise für die umfangreichen theoretischen Ausführungen zu

Emile Durkheim erschließt in *Education* mithilfe eines indirekten Herbartzitates grundlegende Aspekte, die er für eine erfolgreiche und fruchtbare Erziehung für notwendig erachtet²⁹³. Roger Cousinet beruft sich im Zuge seiner Ausführungen zur Imagination auf Herbart, um den Begriff der *aperception* (Wahrnehmung) genauer zu definieren²⁹⁴. In beiden Fällen gilt Herbart den Autoren offensichtlich als pädagogische Kapazität; die Zitierung seiner Werke wirkt selbstverständlich. Im NDP konnten keine weiteren G2-Stichworte identifiziert werden. G3-Bezüge beschränken sich ausschließlich auf kurze Literaturhinweise, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll²⁹⁵.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus einer Analyse dieser Fundstellen gewinnen? Aufgrund ihrer Diversität und aufgrund des fragmentarischen Charakters der meisten relevanten Bezüge lassen sich nur vorsichtige Rückschlüsse ziehen. Nichtsdestotrotz lohnt sich der Abgleich. Zunächst fällt auf, dass sich sowohl im DP1 wie auch im NDP abseits der einschlägigen Stichworte jeweils nur sehr wenige relevante Bezüge zur Pädagogik Herbarts, dem pädagogischen Herbartianismus als Strömung oder zu den Herbartianern finden. Die wenigen Bezüge, die auftauchen, wirken willkürlich oder oberflächlich und bieten für sich genommen keinen Zugang zum Verständnis der pädagogischen Theorie Herbarts oder der Herbartianer. Trotzdem scheinen sich einzelne Autoren (Bréal, Calame, Guillaume/Ravaisson, Marion, Durkheim, Cousinet) mit Herbarts Werken auseinandergesetzt und deren wissenschaftlichen Wert anerkannt zu haben. Dementsprechend verweisen sie auf ihn als positive Vergleichsgröße. Bedenkt man allerdings die große Gesamtzahl der – oftmals umfangreichen – Stichworte sowohl des DP1 wie auch des NDP, so dürfen diese wenigen positiven Kurzverweise keinesfalls überbewertet werden. Sie machen nur einen winzigen Bruchteil des theoretischen pädagogischen Diskurses²⁹⁶ des Dictionnaire

den jeweiligen Stichworten eher gering. Trotzdem fällt auf, dass offensichtlich vorausgesetzt wird, dass Herbarts Arbeiten pädagogische Standards gesetzt haben. Überdies ist bemerkenswert, dass mit Emile Durkheim, dem Wegbereiter der wissenschaftlichen Soziologie und Roger Cousinet, einem engagierten Protagonisten der *éducation nouvelle*, zwei Autoren, welche das pädagogische Denken in Frankreich in neue Bahnen lenkten, mit der Neufassung der beiden wichtigen Stichworte zu Erziehung und Vorstellungskraft betraut wurden. Weder Durkheim noch Cousinet lassen sich dem Kreis der republikanischen Bildungsreformer zuordnen. Durkheim las zu Herbart und machte keinen Hehl daraus, dass er sich in seiner eigenen theoretischen Arbeit auch durch Herbarts Pädagogik und herbartianische Ansätze beeinflussen ließ.

- 293 « Comme le dit Herbart, ce n'est pas en admonestant l'enfant avec véhémence de loin en loin que l'on peut agir fortement sur lui. Mais quand l'éducation est patiente et continue, quand elle ne recherche pas les succès immédiats et apparents, mais se poursuit avec lenteur dans un sens bien déterminé, sans se laisser détourner par les incidents extérieurs et les circonstances adventices, elle dispose de tous les moyens nécessaires pour marquer profondément les âmes. » – „Wie Herbart sagt, geht es nicht darum, dass Kind ab und an mit Nachdruck zu ermahnen, wenn man einen spürbaren Einfluss auf es nehmen möchte. Aber wenn die Erziehung geduldig und kontinuierlich ist, wenn sie keine schnellen und offensichtlichen Erfolge sucht, sondern wenn sie langsam aber in einem klar bestimmten Sinne vorgeht, ohne sich durch äußerliche Begebenheiten oder zufällige Umstände ablenken zu lassen, dann verfügt sie über alle notwendigen Mittel, um die Gemüter stark zu beeinflussen.“ (Durkheim 1911a/2007a, 535 – Ü.: K. GdV)
- 294 « Dans tous les cas, c'est l'habitude qui détermine la perception : une sensation donnée dans le réel sera complétée dans l'esprit par les images qui lui sont habituellement associées. Herbart appelle *aperception* ce processus par lequel les sensations s'agrègent aux masses d'images actuellement présentes dans l'esprit. » – „In jedem Falle ist es die Gewohnheit, welche die Wahrnehmung prägt: Ein Reiz, der in der Wirklichkeit gegeben ist, wird durch den Geist durch jene Bilder ergänzt, die diesem Reiz gewöhnlich zugeordnet werden. Herbart nennt Wahrnehmung denjenigen Vorgang, bei welchem sich die Empfindungen mit der Menge der Vorstellungen verbinden, die sich zu diesem Zeitpunkt im Geist finden.“ (Cousinet 1911/2007, 826 – Ü.: K. GdV)
- 295 Die Schlagworte, auf die hier nicht näher eingegangen wird, finden sich mit kurzer Inhaltsangabe in der Übersicht über Herbart und Herbartianismus im Dictionnaire unter Anlage 3.
- 296 Zum theoretischen pädagogischen Diskurs im Dictionnaire, zu den beteiligten Autoren und den einschlägigen Stichworten vgl. Dubois 2002, 89ff., besonders 99ff.

aus. Immerhin lässt sich feststellen, dass die Bezüge zu Herbart selbst bzw. zu seinem pädagogischen Werk zahlreicher und ausführlicher ausfallen als die Bezüge zum Herbartianismus. Unter den G1-Bezügen finden sich vor allem Kurzverweise und Zitate, während sich nahezu alle G3-Bezüge auf bibliographische Hinweise beschränken. Die beiden Ausnahmen bilden Normales (Écoles) und Saxe-Weimar im DP1.

Insgesamt fällt auf, dass die unterschiedlichen Fundstellen von einer Vielzahl verschiedener Zugänge und Positionen zu Herbarts Pädagogik, zu seinen Schülern oder zum Herbartianismus als Strömung zeugen. Herbart wird als Philosoph oder Psychologe, als pädagogischer Theoretiker oder Praktiker eingeordnet. Vereinzelt wird er als „großer Pädagoge“ gewürdigt oder es erfolgen vage Referenzen auf die Qualität seines philosophischen oder pädagogischen Werkes; sei es durch die Aufnahme in die *éphémérides pédagogiques*, sei es durch den Vergleich mit Pestalozzi oder Rousseau oder sei es durch kurze Zitierungen. Diese Würdigungen werden jedoch kaum näher theoretisch begründet und wirken vor dem Hintergrund, dass selbst Schlüsselstichworte wie *Pédagogie* oder *Education* nur minimale Hinweise auf Herbart enthalten bzw. gänzlich ohne solche auskommen, sogar widersprüchlich. In diesem Zusammenhang ist auch von Bedeutung, dass sich alle drei Stichwortgruppen des DP1 im Vergleich zu den jeweiligen Stichwortgruppen des NDP unterschiedlich zusammensetzen. Dadurch verstärkt sich der Eindruck, dass die Referenzen auf Herbart bzw. den Herbartianismus für den theoretischen pädagogischen Diskurs des Dictionnaire nicht von großer Bedeutung gewesen sein dürften, sondern den persönlichen fachlichen Interessenschwerpunkten einiger Autoren geschuldet sind. Weder im Abgleich der Stichworte des DP1 noch im Abgleich derer des NDP noch im Gesamtvergleich lassen sich einheitliche Begrifflichkeiten oder theoretisch-fachliche Grundlagen zur Pädagogik Herbarts oder der Herbartianer feststellen. Und: Diejenigen Stichworte, welche zum pädagogischen theoretischen Diskurs des Dictionnaire beitragen und begriffliche Grundlagen schaffen, verweisen weder auf das Wirken Herbarts noch auf das seiner geistigen Nachfolger; Ausnahmen bilden *Pédagogie* von Henri Marion im DP1 und *Education* von Emile Durkheim im NDP. Es zeigt sich, dass die HuH-Rezeption im pädagogischen Diskurs des Dictionnaire keine vordergründige Rolle spielt. Tatsächlich scheinen die pädagogischen Ansätze Herbarts oder der Herbartianer hier im Kontext der Entwicklung der pädagogischen Theorie kaum wahrgenommen zu werden. Es deutet sich an, dass weder das Werk Herbarts noch die Positionen der Herbartianer für den offiziellen französischen Diskurs der Pädagogik von Bedeutung gewesen sein können.

Wilhelm Reins Beitrag *Allemagne* zur Entwicklung und Situation der deutschen Pädagogik: Bevor die Analyse der HuH-Rezeption im Dictionnaire vorerst zu einem Ende kommt, soll an dieser Stelle der Beitrag *Allemagne* noch einmal zur Sprache kommen. Der Fokus soll dabei auf der zweiten, völlig neuen Fassung des Stichwortes im NDP liegen. Im DP1 stammte der bereits zitierte Beitrag *Allemagne* aus der Feder des Philologen Michel Bréal. Bréal beschäftigte sich unter Verweis auf bildungsgeschichtliche Aspekte mit der Entwicklung, der zeitgenössischen Situation und der gesellschaftspolitischen Bedeutung der deutschen Pädagogik. Er charakterisierte Deutschland als pädagogische Nation und Wiege der Volksschule und hob eine reiche pädagogische Literatur – u.a. mit kurzem Verweis auf Herbart –, vielfältige Publikationsmöglichkeiten und einen fachlichen Austausch zwischen pädagogischen Theoretikern und Praktikern positiv hervor (vgl. Bréal 1887a, 51ff.).

Im NDP ist Bréals Artikel durch einen Beitrag von Wilhelm Rein ersetzt. Mit der Neufassung betrauten Buisson und seine Mitarbeiter demnach einen einflussreichen deutschen Herbartianer. Das ist bemerkenswert, denn sie gaben diesem dadurch die Möglichkeit, seine Sicht auf die Entwicklungsgeschichte und zeitgenössischer Situation des deutschen Bildungswesens in

Frankreich zum gültigen Standard zu erheben. Im Vorwort zum *Nouveau Dictionnaire* weisen die Herausgeber neben anderen Überarbeitungen auch kurz auf den neuen Artikel zu *Allemagne* hin. Sie begründen die Neufassung vor allem damit, dass man versucht habe, die jeweiligen Länderanalysen einheimischen Experten anzuvertrauen (vgl. Ohne Autor 1911a/2007a, VIII). Darüber hinaus dürfte der Aktualitätsanspruch des *Dictionnaire*, in Verbindung mit einer veränderten und selbstbewussteren französischen Haltung der deutschen Pädagogik gegenüber, eine Rolle gespielt haben. Bréal hatte die deutsche Pädagogik als in vielen Bereichen vorbildhaft und der französischen überlegen hervorgehoben; er hatte Erklärungen dafür gesucht und den deutschen Kriegssieg 1871 als Folge einer effektiven gesellschaftspolitischen Nutzbarmachung der Schulen durch den Staat interpretiert. Dieser Zugang war 1911 nicht mehr zeitgemäß.

Nun ist es einerseits nicht verwunderlich, dass man sich gerade an Wilhelm Rein um einen Beitrag zum deutschen Bildungswesen gewandt hat; Rein war als engagierter Lehrerbildner und erziehungswissenschaftlicher Theoretiker vor allem auch durch seine Arbeit am pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena, in Fachkreisen international anerkannt. Er war einer der bekanntesten und einflussreichsten deutschen Pädagogen seiner Zeit²⁹⁷. Im Vorwort zum NDP wird Wilhelm Rein auch als Experte und als « *distingué pédagogue* » (ebd.), als distinguiierter Pädagoge vorgestellt. Man muss allerdings bedenken, dass sein pädagogisches Werk eindeutig herbartianisch geprägt war, wobei Stoy und Ziller auf Rein als dessen akademische Lehrer keinen unerheblichen Einfluss hatten. Herbartianische Ansätze, besonders aber die Arbeit Zillers, werden im *Dictionnaire*, wie wir gesehen haben, sehr kritisch behandelt, beziehungsweise als mangelhafte pädagogische Ansätze verworfen. Die Frage erscheint berechtigt, was die Herausgeber des *Dictionnaire* dazu bewogen haben mag, ausgerechnet den engagierten und auch durch Ziller beeinflussten Herbartianer Wilhelm Rein mit der Ausarbeitung des Beitrages *Allemagne* zu betrauen²⁹⁸. Immerhin nahm das deutsche Bildungswesen in der französischen Wahrnehmung weiterhin eine besondere Stellung ein und forderte die französischen Pädagogen zu einem Vergleich mit der Bildungssituation im eigenen Land heraus.

Eine Erklärung dafür mag darin bestehen, dass Wilhelm Rein bereits seit den späten 1880er Jahren regelmäßig in Kontakt mit französischen Pädagogen und Mitarbeitern des Bildungswesens stand. Trotz offensichtlicher ideologischer wie auch fachlicher Differenzen genoss er ein gewisses Ansehen in den Kreisen der republikanischen Bildungsreformer²⁹⁹. Dies war vor allem seiner Arbeit am pädagogischen Seminar in Jena und seiner Mitarbeit bei den Jenaer Ferienkursen zu verdanken. Darüber hinaus unterstützte Rein den französisch-deutschen Studentenaustausch im Zuge der *Bourses des séjours*. Seine fachliche Meinung und sein praktisches pädagogisches Enga-

297 Zu Wilhelm Rein, seiner theoretischen und praktischen Arbeit und deren Bedeutung für die Pädagogik über Deutschland hinaus; besonders auch zu seiner Bedeutung für den deutsch-französischen pädagogischen Transfer siehe III/3.2.3.

298 Es ist anzunehmen, dass zumindest Ferdinand Buisson sich über die theoretische Verankerung des pädagogischen Werkes Wilhelm Reins im Klaren gewesen sein muss. Buisson und Rein waren durch ihre pädagogische Arbeit zu diesem Zeitpunkt schon persönlich in Kontakt gekommen. Das pädagogische Seminar unter Wilhelm Rein war seit den 1880er Jahren eine der Partnerinstitutionen der französischen Regierung im Rahmen des Stipendienprogrammes *Bourses de séjours*, die Buisson mit begründet hatte (vgl. Ohne Autor 1887g, 11). Darüber hinaus standen Buisson und Rein im selben Jahr, also 1908, als Repräsentanten ihrer Nationen gemeinsam mit anderen Pädagogen dem internationalen moralpädagogischen Kongress in London 1908 vor (vgl. Enders 2002, 47) und hatten dabei vermutlich Gelegenheit zur Zusammenarbeit und zum intensiven fachlichen Austausch. Auf dem Kongress war übrigens auch Gabriel Compayré anwesend (vgl. ebd., 48).

299 Dies geht aus zahlreichen Briefen an Wilhelm Rein (von den 1880er bis in die 1910er Jahre) hervor. Zu Wilhelm Reins Kontakten mit französischen Pädagogen der republikanischen Bildungsreform und zu seiner Rolle im gegenseitigen pädagogischen Austausch siehe III/3.2.3.

gement wurden auch von französischen Kollegen geschätzt, die dem Herbartianismus oder aber der Person Reins bzw. seiner gesellschaftspolitischen Arbeit skeptisch gegenüberstanden³⁰⁰. Wilhelm Rein hatte sich zum Zeitpunkt der Herausgabe des NDP bereits mit mehreren Bekannten von Buisson in einem pädagogischen Austausch befunden; es lag also aus mehreren Gründen nahe, ihn für die Mitarbeit an der Neuausgabe zu gewinnen. Gänzlich harmonisch scheint die Zusammenarbeit allerdings nicht verlaufen zu sein. Dies geht aus einem Brief an Rein von James Guillaume vom 14.04.1908 hervor. Guillaume äußert sich über Kürzungen und Änderungen am Text zu Allemagne, welche die Redaktion vorgenommen habe. Zudem bittet er um inhaltliche Ergänzungen und macht dazu im Namen Buissons deutliche Vorschriften, die auch auf eine ideologische Lenkung von Reins Beitrag hinauslaufen: « M. Buisson demande aussi que la loi prussienne de 28 juillet 1906 soit mentionnée et caractérisée comme une loi rétrograde, faite pour livrer l'école à l'Eglise. »³⁰¹ (Guillaume, Brief an Rein vom 14.04. 1908) Insgesamt ist das Schreiben höflich, aber doch recht kühl gehalten. Guillaume wendet sich vornehmlich an Rein, um auf Mängel und Versäumnisse hinzuweisen. Inhalt und Tonfall erwecken nicht den Eindruck, dass Rein von Seiten der Herausgeber ausschließlich als der « distingué pédagogue » wahrgenommen wurde, als welcher er im Vorwort zum Nouveau Dictionnaire vorgestellt wird.

Die Widersprüchlichkeiten im Umgang mit Rein als Mitarbeiter am Dictionnaire könnten sich als symptomatisch für den französischen Umgang mit dem pädagogischen Herbartianismus erweisen. Bisher zeichnet sich ab, dass der wissenschaftliche Diskurs zu Herbarts Pädagogik und den pädagogischen Ansätzen der Herbartianer im Spannungsfeld zwischen fachlicher Anerkennung, praktischer Bewunderung, systematischem Interesse, fachlich theoretisch begründeter Kritik, gesellschaftspolitischen Vorbehalten und ideologischer Ablehnung stattfand. Dies musste sich auch auf Reins Mitarbeit am NDP auswirken. Seine Position als pädagogische Kapazität und die Qualität seiner theoretischen, vornehmlich aber seiner praktischen Arbeit waren in Frankreich unbestritten. Seine Offenheit für eine internationale Zusammenarbeit prädestinierte ihn als kompetenten Partner für den fachlichen Austausch. All das konnte nur dafür sprechen, ihn in den Kreis der Autoren aufzunehmen. Diesen Aspekten stand allerdings das Misstrauen gegen die angenommenen ideologischen Grundlagen des pädagogischen Herbartianismus gegenüber, das sich in Frankreich etabliert hatte. Dazu kam, dass Wilhelm Rein ein persönliches Interesse am kulturellen Konflikt um Elsass-Lothringen entwickelt hatte und sich diesbezüglich auch für deutsche Interessen engagierte. Aus französischer Sicht machte ihn das zu einer kontroversen politischen Person³⁰². Darüber hinaus dürfte auch die französische Empfindlichkeit gegenüber einer angenommenen Überlegenheit deutscher Pädagogik noch immer eine Rolle gespielt haben. Reins Zuarbeit zum NDP könnte von Anfang an von Seiten der Herausgeber ein Misstrauen zugrunde gelegen haben, verbunden mit der Sorge, die ideologische Grundlinie des Dictionnaire nicht zu gefährden. Es ist auffällig, dass weder Herbart noch der Herbartianismus in Reins Beitrag Erwähnung finden. Bréal hatte im Allemagne-Beitrag der Erstausgabe immerhin noch auf Herbart hingewiesen und dessen pädagogische Schriften, neben den Werken anderer Autoren, positiv hervorgehoben. Es passt zu dem eher abweisenden Umgang mit dem pädagogischen Herbartianismus im Dictionnaire, dass die Neufassung des Allemagne-Artikels Herbarts Beitrag für die Entwicklung des deutschen Bildungswesens einerseits und für die Etablierung einer wissenschaftlichen Pädagogik andererseits

300 Siehe dazu III/3.2.3.

301 „Herr Buisson möchte auch, dass das preußische Gesetz vom 28. Juli 1906 erwähnt werde und dass es als ein reaktionäres Gesetz dargestellt werde, das dazu dienen soll, die Schulen den Kirchen auszuliefern.“ (Guillaume an Rein, 14.04. 1908. Übersetzung K. GdV)

302 Siehe dazu ausführlich III/3.2.3.

unerwähnt lässt. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf das Schreiben an Rein von 1908 verwiesen, in dem Guillaume ihn über Folgendes informiert: « [...] nous avons supprimé complètement les pages donnant l'histoire détaillée de la pédagogie allemande. »³⁰³ (Guillaume an Rein, 14.04. 1908) Er begründet diese Entscheidung damit, dass die fraglichen Seiten nicht zum Verständnis des Artikels beigetragen hätten, da auf sie im weiteren Verlauf des Beitrages auch nicht noch einmal Bezug genommen würde (vgl. ebd.). Leider lässt sich der genaue Inhalt dieser Seiten heute nicht mehr eruieren. Guillaume weist zwar darauf hin, dass man mit Reins Zustimmung die herausgenommenen Seiten zur Entwicklung der deutschen Pädagogik an den Mitarbeiter weiterleiten werde, der den Artikel zur Geschichte der Pädagogik verfasse (vgl. ebd.). Der entsprechende Beitrag stammt im NDP aus der Feder Gabriel Compayré und weist keinerlei Bezugnahme auf Herbart oder den pädagogischen Herbartianismus auf (vgl. Compayré 1911). Es ist aber sehr wahrscheinlich, dass Wilhelm Rein in seiner Darstellung der Entwicklung der Pädagogik in Deutschland die Rolle Herbarts für die Pädagogik als Wissenschaft unterstrichen hat. Möglicherweise hat Rein auch auf den Herbartianismus als wissenschaftliche Schule hingewiesen. Es ist plausibel, anzunehmen, dass eine Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer von Seiten Reins dem Zugang der Herausgeber des NDP nicht entsprochen hätte. Möglicherweise ist Reins Beitrag genau aus diesen Gründen um den Abriss der Entwicklungsgeschichte der deutschen Pädagogik gekürzt worden. Die Begründung Guillaumes erscheint jedenfalls unzureichend, um einen solchen massiven inhaltlichen Eingriff zu rechtfertigen. Im Gegenteil: Es erscheint unglaublich, dass auf eine Darstellung der Entwicklung der deutschen Pädagogik im Rahmen eines Beitrages zum deutschen Bildungswesen verzichtet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich folgendes feststellen: Im Dictionnaire ist eine offene HuH-Rezeption offensichtlich nachweisbar. Stichworte zu Herbart selbst sowie zu drei der bekanntesten Herbartianer haben Aufnahme in den Korpus gefunden; sowohl das DP1 wie auch das NDP beteiligen sich somit am offenen Diskurs zur HuH-Rezeption. Letztere nimmt sich unter den einschlägigen Stichworten sehr kritisch aus. Besonders die Beiträge zu Stoy und Ziller können als fachliche Stellungnahme gegen grundlegende herbartianische Positionen gesehen werden. Der wissenschaftliche Wert dieser Kritiken ist dabei stellenweise fraglich. Zumindest Auerbachs Beitrag zu Herbart greift allerdings auf Herbartsche Begrifflichkeiten zurück und wirkt gut recherchiert. Insgesamt ist die offene HuH-Rezeption im Dictionnaire aber uneinheitlich und bruchstückhaft. Eine Bezugnahme auf grundlegende Begrifflichkeiten der Pädagogik Herbarts oder der Herbartianer lässt sich nur in Ausnahmefällen feststellen – so etwa in Auerbachs Herbart-Stichwort – und meist ist es nicht ersichtlich, ob die Autoren ihre fachliche Stellungnahme auf Primärliteratur stützen. Immerhin fällt auf, dass gerade auch die positiven Verweise auf Herbart wie selbstverständlich erfolgen. Das spricht eigentlich für eine weitreichendere Bekanntheit seines Werkes auch unter französischen Pädagogen³⁰⁴. Aufschlussreich ist außerdem, dass – vor allem in den Beiträgen, die sich explizit mit Herbart oder den Herbartianern befassen – eine Tendenz zur Ablehnung der Pädagogik Herbarts, besonders aber der herbartianischen Ideen, auszumachen ist. Ein einheitlicher

303 „[...] wir haben die Seiten, die einen detaillierten Überblick über die Entwicklung der Pädagogik in Deutschland geben, komplett herausgenommen.“ (Guillaume an Rein, 14.04. 1908. Übersetzung K. GdV)

304 Auch Carole Maigné stellt diese selbstverständliche Art des Zitierens fest und interpretiert sie als Hinweis darauf, dass Herbarts Schriften in Frankreich bekannt und fachlich anerkannt gewesen sein müssen. In Hinblick auf Beiträge zu Herbart in der *Revue philosophique de la France et de l'étranger* bemerkt sie: « Le ton frappe par son assurance: Herbart est présenté comme une référence évidente. » (Maigné 2002, 54) – „Der Tonfall verblüfft durch sein Selbstbewusstsein: Herbart wird als selbstverständliche Referenz dargestellt.“ (Maigné 2002, 54 – Ü: K. GdV)

Zugang zu den pädagogischen Theorien Herbarts bzw. der Herbartianer liegt dabei nicht vor; die Auseinandersetzung erfolgt oft sehr willkürlich nach dem subjektiven Verständnis der jeweiligen Autoren; diese verzichten zudem in der Regel auf weitere Nachweise. Die Fundstellen zu Herbart und zum pädagogischen Herbartianismus abseits der einschlägigen Beiträge beschränken sich auf Kurzverweise, die nur minimale theoretische Informationen transportieren oder sie sind rein bibliographischer Natur. Der Beitrag, den das Dictionnaire zur offenen HuH-Rezeption leistet, ist demnach nur gering und zudem widersprüchlich. Obwohl Herbart stellenweise als bedeutender Pädagoge charakterisiert wird, obwohl Auerbach seinen Beitrag für die Verwissenschaftlichung der Pädagogik hervorhebt und z.B. Bréal und Marion indirekt auf den wissenschaftlichen Wert seines Zugangs zur Pädagogik verweisen, spielen weder Herbarts Werk noch das Werk der Herbartianer im eigentlichen pädagogischen Diskurs des Dictionnaire eine wesentliche Rolle. Unter den 2600 Stichworten des DP (vgl. Dubois 2002b, 11) finden sich insgesamt gerade 19 Stichworte (einschlägige Stichworte inbegriffen) – nur 0,7 % des gesamten Korpus –, die in irgendeiner Weise HuH-Bezüge enthalten. Im NDP ist der Anteil mit 14 von 1306 Artikeln (vgl. Dubois 2002a, 193) – knapp 1,1 % des Korpus – nur geringfügig höher. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass nahezu sämtliche Stichworte zur pädagogischen Theorie ohne Verweise auf Herbart oder den Herbartianismus auskommen. Allerdings muss man bedenken, dass das Dictionnaire überhaupt einer einheitlichen pädagogischen theoretischen Grundlage entbehrt. Dieser Umstand mag die Widersprüchlichkeiten innerhalb der ohnehin dürftigen offenen HuH-Rezeption im Rahmen des Dictionnaire noch begünstigt haben.

Wenn man in Betracht zieht, dass das Dictionnaire durch die pädagogischen Leitlinien der republikanischen Bildungsreform einerseits geprägt worden ist und dass es andererseits die Entwicklung dieser Reformen und des Bildungswesens selbst beeinflusst hat, so liegt der Schluss nahe, dass die offene französische HuH-Rezeption innerhalb des offiziellen französischen pädagogischen Diskurses keine große Rolle gespielt haben kann. Zwar ist offensichtlich, dass zumindest der Name Herbart dem Fachpublikum bekannt gewesen sein muss; wenn allerdings durch französische Pädagogen offiziell ein intensiver Diskurs um sein Werk geführt worden wäre, wäre es sicher unumgänglich gewesen, diesen im Rahmen der pädagogischen Theorie stärker zu berücksichtigen. Stattdessen haben Herbart und der Herbartianismus eine eher randständige Aufnahme in das Dictionnaire gefunden, welches dadurch wenig geeignet scheint, zu einer intensiveren HuH-Rezeption beizutragen. Insofern überrascht die Behauptung Louis Gocklers, der angibt, das Erscheinen des Dictionnaire habe die französische HuH-Rezeption entscheidend vorangebracht (vgl. Gockler 1905, 390).

Denkbar ist immerhin, dass Auerbachs Beitrag sowie die Widersprüche zwischen herber Kritik und fachlicher Wertschätzung das Interesse aufmerksamer zeitgenössischer Leser an Herbarts Pädagogik geweckt haben. Darüber hinaus weisen die – wenn auch wenigen – hier vorgestellten Fundstellen, in der Verschiedenheit ihrer Aussagen zur HuH-Pädagogik, auf einen hintergründigen kontroversen französischen Diskurs zur HuH-Rezeption hin, der sich aber weder in seinem Verlauf noch in seiner Bedeutung ohne weiteres mithilfe des Dictionnaires erschließen lässt. Dieses liefert nur Anhaltspunkte. Einflussreiche Protagonisten der Bildungsreform wie Henri Marion, Jules Steeg, Charles Chabot aber auch Ferdinand Buisson müssen am Diskurs zur HuH-Rezeption beteiligt gewesen sein. Nicht anders lassen sich Marions positiver Verweis auf Herbarts Pädagogik und die vehemente Kritik Jules Steegs am pädagogischen Herbartianismus erklären. Buisson schließlich dürfte für die kritischen Ergänzungen zu Auerbachs Artikel verantwortlich zeichnen, die u.a. einem Beitrag Charles Chabots entnommen wurden und dem Stichwort zu Herbart im NDP einen kritischeren Grundton verliehen haben. Bei genauerer Be-

trachtung zeichnet sich ab, dass eine rein wohlwollende HuH-Rezeption (im Gegensatz zu einer skeptischen Rezeption) im Rahmen des offiziellen pädagogischen Diskurses und sehr wahrscheinlich durch die Herausgeber des Dictionnaire, als problematisch wahrgenommen worden ist; wobei es durchaus Stimmen gab, die sich gegen diese Tendenz wandten. Daraus ergeben sich Hinweise auf einen – teilweise wahrscheinlich verdeckten oder inoffiziellen – fachlichen Diskurs zwischen Befürwortern und Gegnern der Pädagogik Herbarts und herbartianischer Positionen, der mittels einzelner Beiträge von Autoren beider Seiten auch im Dictionnaire geführt worden ist. Das würde erklären, warum Marion einen Verweis auf die Bedeutung von Herbarts Pädagogik für nötig erachtete, aber darauf verzichtete, auf dessen Werk und Wirken im Rahmen seiner Beiträge zur theoretischen Pädagogik näher einzugehen; ein eigentlich unlogisch wirkendes und aus wissenschaftlicher Perspektive schwer nachvollziehbares Vorgehen, es sei denn er wandte sich mit diesem Hinweis eigentlich an fachliche Experten, welche mit Herbart bereits vertraut waren, um zu unterstreichen, dass er Herbarts Beitrag zur Entwicklung der Pädagogik als durchaus bedeutsam und wesentlich erachtete. Das würde auch erhellen, warum Auerbachs Artikel zu Herbart im NDP von Seiten der Herausgeber um kritische Passagen erweitert worden ist, die sich somit ihrerseits von Herbart distanzieren. Diese Spekulationen leiten aber bereits zur verdeckten Rezeption über. Vorerst bleibt festzuhalten, dass im Dictionnaire eine wenig umfangreiche, in sich widersprüchliche, überwiegend skeptische offene HuH-Rezeption nachweisbar ist, die für den pädagogischen Diskurs in Frankreich nur von geringer Bedeutung gewesen sein kann, da sie vom erziehungswissenschaftlichen Diskurs des Dictionnaire weitestgehend ausgeschlossen bleibt und kaum Berührungspunkte mit den grundlegenden pädagogisch-theoretischen Streitfragen der französischen Bildungsreform aufweist.

2.4 Der offene Diskurs jenseits der schriftlichen Rezeption

Der Analyse der schriftlichen HuH-Rezeption sowie anderen einschlägigen Quellen, u.a. Sekundärliteratur und Archivalien des Universitätsarchives Jena, lassen sich Hinweise auf eine Fortführung des offenen Diskurses in anderen Bereichen des fachlichen Austausches entnehmen. Diese Hinweise sind nicht zahlreich; sie sollen an dieser Stelle aber auch nicht vernachlässigt werden.

Wie sich gezeigt hat, lässt sich belegen, dass auch einflussreiche französische Pädagogen, wie Ferdinand Buisson, Charles Chabot oder Guillaume Jost Inspektions- und Forschungsreisen nach Deutschland unternommen haben, z.B. nach Jena und Leipzig und dass sie an internationalen pädagogischen Konferenzen und Lehrerkongressen teilgenommen haben. So deuten Josts regelmäßige und teilweise inhaltlich sehr ausführlichen Berichte über Lehrerkongressen im In- und Ausland, zu denen er oftmals recht präzise Angaben zum Ablauf der Veranstaltungen und zu Redebeiträgen und Diskussionen macht, an, dass Jost diese Konferenzen selbst besucht hat bzw. dass er sich von französischen oder ausländischen Kollegen detailliert Bericht erstatten ließ. Auf den Inspektions-, Bildungs- und Forschungsreisen, während der Besuche von Kongressen und Konferenzen kamen die betreffenden französischen Pädagogen teilweise nicht nur mit herbartianischen Themen in Berührung, sondern machten auch persönlich Bekanntschaft mit führenden deutschen Herbartianern. So hat Gockler offensichtlich einige Zeit am Jenaer Seminar unter Wilhelm Rein verbracht und darüber hinaus an der Stoyschen Erziehungsanstalt unter Heinrich Stoy vorübergehend als Lehrer gearbeitet (vgl. Gockler 1905, XI; vgl. Mauxion 1905, 203). Charles Chabot hielt sich 1902 zu einem Kurzbesuch am Jenaer Pädagogischen Seminar unter Wilhelm Rein auf (vgl. UAJ, Bestand S, Abt. I, S. 180). Ferdinand Buisson hatte gemeinsam mit Wilhelm Rein (und anderen Pädagogen) dem ersten internationalen moralpädagogischen Kongress in London 1908 vorgestanden (vgl. Enders 2002, 47; siehe auch FN 305).

Bereits vor diesem persönlichen Zusammentreffen hatte, wie aus einem Brief von James Guillaume an Wilhelm Rein indirekt hervorgeht (vgl. Guillaume, Brief an Rein vom 14. April 1908), Buisson Rein offensichtlich um Mitarbeit am NDP (1911) gebeten³⁰⁵. Überhaupt bestanden zu Zeiten Wilhelm Reins von Seiten der republikanischen Reformer offensichtlich gute Kontakte zur Universitätsstadt Jena, einer Hochburg des pädagogischen Herbartianismus. Das Jenaer Pädagogische Seminar nahm Stipendiaten des französischen staatlichen Stipendienprogramms auf. Guillaume Jost reiste selbst nach Jena, um sich vor Ort über das dort angebotene Programm der Lehrerbildung zu informieren und zeigte sich von der Konzeption durchaus überzeugt (vgl. Jost 1894, 198ff.). Aus Jenaer Archivunterlagen geht zudem hervor, dass sowohl Guillaume Jost als auch Auguste Pinloche Mitte der 1880er Jahre dem Komitee der Jenaer Ferienkurse beitraten (vgl. UAJ, Bestand C, Nr. 24-25). Es ergibt sich der Eindruck, dass mehrere Mitglieder aus dem Kreis der HuH-Rezipienten den persönlichen Kontakt und fachlichen Austausch mit deutschen Herbartianern suchten und wünschten.

Bei Chabot findet sich in seiner Rezension von L'éducation par l'instruction (1901) ein Hinweis darauf, dass der Diskurs zu herbartianischen Themen mündlich unter Fachleuten fortgeführt wurde (vgl. Chabot 1901b, 167). Zumindest deutet seine eher beiläufige Bemerkung darüber, dass Gabriel Compayré ihm von den Feierlichkeiten zu Herbarts Geburtstag in den USA berichtet hat (vgl. ebd.), darauf hin, dass die an Herbart interessierten Pädagogen sich auch außerhalb des schriftlichen Diskurses in Gesprächen offen über dessen Pädagogik bzw. über Fragen und Belange des pädagogischen Herbartianismus austauschten. Ob dieser Austausch anerkennender oder eher kritischer Natur war, sei hier dahingestellt.

Marcel Mauxion hat in einer seiner Rezensionen auf öffentliche Vorlesungen zur Herbartschen Pädagogik an den Universitäten zu Lyon und Poitiers hingewiesen (vgl. Mauxion 1900, 431). Aus einer Übersicht über die pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen an französischen Universitäten zu Zeiten der III. Republik, die Jacqueline Gautherin erstellt hat (vgl. Gautherin 2002, 331ff.) geht hervor, dass im fraglichen Jahr, 1900, Mauxion selbst Pädagogik in Poitiers lehrte, während in Lyon Charles Chabot für die entsprechenden Veranstaltungen verantwortlich zeichnete (vgl. ebd., 337, 339). Laut Gautherin bot Chabot 1900 eine Veranstaltung zur französischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts an. Dem Titel lässt sich nicht entnehmen, ob er im Rahmen dieser Veranstaltung tatsächlich Bezug auf Herbart genommen hat. Ein Jahr früher, 1899, las er zu den Rechten des Kindes, ein Jahr später, 1901, zur Psychologie des Kindes (vgl. ebd., 337). Hier sind psychologische oder pädagogische Herbartbezüge zumindest denkbar³⁰⁶. Was die Vorlesungen von Marcel Mauxion angeht, so ist der unmittelbare Bezug zu Herbart unbestreitbar. Bereits ab 1898, dem ersten Jahr seiner Lehrtätigkeit in Poitiers³⁰⁷, bis 1901 und danach erneut 1904 hatte Mauxion Veranstaltungen unter dem Titel Psychologie appliquée à l'éducation angeboten (von der Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik). Der Titel lässt vermuten, dass er sich in diesen Kursen auch mit Herbarts Positionen auseinander-

305 Möglicherweise waren sich Buisson und Rein auch vor dem genannten Kongress schon persönlich bekannt. Die genaue Entwicklung hin zur Mitarbeit Reins am NDP lässt sich heute im Detail nicht mehr nachvollziehen. Jedenfalls lässt sich Reins Mitarbeit am NDP bereits für April 1908 nachweisen (vgl. Guillaume 14.04.1908), während der moralpädagogische Kongress in London erst im September des Jahres (25.-29.09. 1908) stattgefunden hat (vgl. Mayer 1910).

306 Immerhin findet sich in einer späteren Schrift Chabots über die Rechte des Kindes auch eine Bezugnahme auf Herbart (vgl. Chabot 1922, 110).

307 In einer Schrift der Universität Poitiers zur Geschichte und Entwicklung der Institution wird in Hinblick auf die Entwicklung der faculté des lettres im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert für den Fachbereich Philosophie Mauxions Auseinandersetzung mit Herbart kurz als bedeutsam erwähnt (vgl. Boissonnade 1932a, 465).

gesetzt hat. Ein zeitgenössisches Interesse an Herbarts Pädagogik aus psychologischer Perspektive lässt sich belegen. Sowohl Compayré 1890 als auch Dereux 1890/91 hatten sich Herbarts pädagogischer Theorie von Seiten der Psychologie appliquée à l'éducation angenähert. Es ist unwahrscheinlich, dass der wohlwollende Herbartkenner Mauxion Herbarts Positionen zur Bedeutung psychologischer Erkenntnisse für eine wissenschaftliche Pädagogik in Veranstaltungen Zur Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik außen vor gelassen haben soll. Von 1899 bis 1901 las er auch explizit zur Pédagogie de Herbart (vgl. Gautherin 2002, 339). 1903 und 1905 lehrte er Pédagogie théorique (vgl. ebd.); eine Thematik die sich für Bezüge zu Herbarts pädagogischen Positionen ebenfalls anbot. Allerdings belegen noch weitere zeitgenössische Autoren, dass sowohl Charles Chabot wie Marcel Mauxion als auch Emile Durkheim in ihren universitären Veranstaltungen zu Herbarts pädagogischer Theorie gelesen haben. So hat, was bereits erwähnt wurde, Louis Gockler auf diesen Umstand hingewiesen (vgl. Gockler 1905, 394f.). Er hielt fest, dass pädagogische Kurse, die Durkheim an der Sorbonne, Mauxion in Poitiers und Chabot in Lyon zu Herbarts Lehre angeboten hätten, viel zur Verbreitung der Herbartschen Ideen beigetragen hätten (vgl. ebd.). Henri Schoen hielt in einer Fußnote zu seinem Nachruf auf Marcel Mauxion fest, dass außer Mauxion auch „Prof. Durkheim (Sorbonne) und Prof. Chabot (Lyon) [...] beide Herbarts Philosophie und Pädagogik vor ihren Schülern und Zuhörern mit großem Erfolg vorgetragen haben“ (Schoen 1908, 75).

Émile Durkheim war 1902 Ferdinand Buisson auf den erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl an der Sorbonne gefolgt und hatte dort bis 1907 v.a. zur Moralerziehung an den Schulen gelesen. Darüber hinaus lehrte er, verstärkt ab 1908, zu bildungshistorischen Themen und zur Geschichte der Pädagogik (vgl. Gautherin 2002, 338f.). Durkheim nahm, ähnlich wie in seinem Beitrag Education im NDP (1911), in seiner Arbeit immer wieder Bezug auf Herbart oder auf herbartianische Pädagogen, so unter anderem auch in seiner Antrittsvorlesung Pédagogie et Sociologie, die er 1902 an der Sorbonne gehalten hat. Hier nennt er Herbart ganz selbstverständlich als modernen Pädagogen (vgl. Durkheim 1922, 107) und nimmt mehrmals kurz Bezug auf Otto Willmann, insbesondere auf dessen Didaktik als Bildungslehre (2 Bde; 1894 u. 1895). Er argumentiert mit Willmann (vgl. Durkheim 1922, 129) bzw. stellt diesen als einen der wenigen zeitgenössischen Pädagogen vor, welche die Lehre von der Erziehung als eigenständige, von der Psychologie weitestgehend unabhängige Wissenschaft verstanden hätten (vgl. ebd., 107). Der Philosoph und Soziologe Maurice Halbwachs listet ergänzend zu seinem Vorwort zu Durkheims Evolution pédagogique en France die Veröffentlichungen und Lehrangebote Durkheims zu pädagogischen Inhalten (vgl. Halbwachs 1938, Vf.). Dabei nennt er zwei Kurse, in denen Durkheim sich mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt habe (vgl. ebd., VI). Zum einen gibt er, leider ohne Jahresangabe, eine Veranstaltung in Bordeaux zur Geschichte der Erziehung und der Pädagogik an, im Rahmen derer Durkheim auch zur deutschen Pädagogik im 19. Jahrhundert und dabei u.a. zu Herbart, gelesen habe. Aus der Formulierung von Halbwachs Aufstellung ergibt sich der Eindruck, dass es sich um eine einjährige Veranstaltung gehandelt haben muss, in der ein Überblick über die gesamte Entwicklungsgeschichte der Pädagogik seit der Antike geleistet worden ist. Konsultiert man Gautherins Übersicht über universitäre erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen, so findet sich nur ein in Bordeaux angebotener Kurs, auf den diese Beschreibung zutreffen könnte: Durkheims Vorlesung zur Histoire de la pédagogie aus dem Jahr 1890. Zum anderen erwähnt Halbwachs einen Kurs mit dem Titel Pestalozzi et Herbart (1903/1904) der möglicherweise in Paris gehalten wurde; die Ortsangabe fehlt hier (vgl. ebd.). Dieser Kurs findet sich bei Gautherin nicht gelistet (vgl. Gautherin 2002, 332f.). Jedenfalls verzeichnet sie weder für Durkheims Vorlesungen in Bordeaux noch für jene in Paris einen

Kurs mit entsprechendem Titel. Laut ihren Angaben hat Durkheim seine letzte pädagogische Veranstaltung in Bordeaux 1901 angeboten; ab 1902 las er in Paris. 1903 und 1904 bot er dort eine Veranstaltung zur Moralerziehung in der Volksschule an; 1904 lehrte er zudem zur Entwicklung des höheren Schulwesens in Frankreich. Allerdings bezieht sich Halbwachs bei seiner Auflistung nach eigenen Angaben auf Durkheims veröffentlichte und unveröffentlichte Manuskripte, die sich in Durkheims Nachlass finden und die Halbwachs offensichtlich eingesehen hat. Mit diesen Dokumenten hatte sich bereits Paul Fauconnet – Halbwachs verweist darauf (vgl. Halbwachs 1938, V) – in einem Vorwort zu einer Ausgabe von Durkheims pädagogischen Werken auseinandergesetzt (vgl. Fauconnet 1922, 1ff.). Fauconnet, der einen kürzeren Überblick über Durkheims pädagogisches Werk und wissenschaftliche Methode gibt, erwähnt den Kurs zu Pestalozzi et Herbart ebenfalls (vgl. ebd., 29, 31). Er führt ihn als ein Beispiel für Durkheims kritisch-objektive und interessierte Auseinandersetzung mit historischen Erziehungstheorien an und erklärt, dass « [Durkheim] aimait la forte et riche pensée de ces grands initiateurs [Pestalozzi et Herbart – Anm.: K. GdV], et, [...] il se demandait même s'il ne leur prêtait pas quelque une des idées dont il croyait reconnaître chez eux les premières ébauches. »³⁰⁸ (Ebd., 31)³⁰⁹ Auch Fauconnet äußert sich nicht eindeutig dazu, ob Durkheim den Kurs zu Herbart und Pestalozzi wirklich vor Studenten gehalten hat. Möglicherweise hatte er die Veranstaltung für ein Jahr in Planung, sie aber nach der Ausarbeitung doch nicht vor Zuhörern abgehalten. Fauconnet bemerkt allerdings, Durkheim habe den Kurs « rédigé intégralement » (ebd., 29), also vollständig niedergeschrieben, was andeutet, dass die Veranstaltung womöglich gehalten worden ist³¹⁰. Unter welchen Umständen und an welchem Ort das geschehen sein könnte, lässt sich leider nicht mehr eruieren. Möglich ist immerhin, dass der auf ein Jahr geplante, auf Pestalozzi und Herbart spezialisierte Kurs unter anderem Titel oder in auszugsweise im Rahmen der erziehungsgeschichtlichen Veranstaltungen vorgetragen worden ist, die sich bei Gautherin für Durkheim gelistet finden (vgl. Gautherin 2002, 332f. u. 338f.).

Abgesehen von den o.g. Veranstaltungen, die sich intensiver mit der Pädagogik Herbarts auseinandergesetzt haben, lässt sich belegen, dass Gabriel Compayré bereits in den frühen 1880er Jahren in seinen Vorlesungen zur Geschichte der Pädagogik, die er am Lehrerinnenseminar in Fontenay-aux-Roses ab 1880 anbot (vgl. Terral 1998, 101), zumindest auf Herbart und den Herbartianismus als pädagogische Schule hingewiesen hat. In der publizierte Niederschrift seiner Kurse, den bereits o.g. *Histoire de la pédagogie* setzt er sich mit Herbarts Pädagogik zwar nicht genauer auseinander, versucht jedoch zumindest, sie kurz zu umreißen (vgl. Compayré 1900[29], 456). Darüber hinaus weist er darauf hin, dass sich in Nachfolge Herbarts, von dem er behauptet, dass er mit Pestalozzi befreundet gewesen sei, eine pädagogische Schule gegründet habe (vgl. ebd.). In der Erstauflage von 1880 finden sich keine weiteren einschlägigen Hinweise. Allerdings hat Compayré seine Kurse in späteren Auflagen um eine Lehreinheit zur zeitgenössischen Pädagogik erweitert (vgl. ebd., 481ff.). In einem Abschnitt über die deutsche Pädagogik

308 „[Durkheim] schätzte das fundierte und reichhaltige Denken dieser beiden Initiatoren [gemeint sind Pestalozzi und Herbart – Anm. K GdV] und er hat sogar erwogen, ihnen einige der Ideen zuzuschreiben, von denen er bei ihnen glaubte die ersten Entwürfe ausmachen zu können.“ (Fauconnet 1922, 31)

309 Überhaupt fühlt sich Fauconnet durch Durkheims Didaktik « à celle de Herbart » (ebd., 26), also an jene Herbarts erinnert. Worauf er diese Ähnlichkeit zurückführt und worauf er sich mit Herbarts Didaktik genau bezieht, deutet Fauconnet eher an, als dass er es systematisch ausführt; er hält aber fest, dass Durkheim Herbarts Didaktik erneuert habe (vgl. ebd.).

310 Das Verb *rédiger* kann allerdings nicht nur als niederschreiben, sondern auch schlicht als abfassen ins Deutsche übersetzt werden. Daraus ergibt sich in der Interpretation eine Unsicherheit. In Verbindung mit dem Hinweis auf das *rédiger intégralement* allerdings erscheint die o.g. Deutung angemessen.

geht er dabei auch noch einmal auf den pädagogischen Herbartianismus ein, der in den USA viele Anhänger gefunden habe und sich in Deutschland geradezu zu einer « sorte de religion pédagogique » (ebd., 496), also zu einer Art pädagogischer Religion entwickelt habe (vgl. ebd.). Dabei erwähnt er auch die unterschiedlichen Weiterentwicklungen von Herbarts Pädagogik durch Karl Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller. In diesem Zusammenhang macht Compayré seine Hörer bzw. Leser auch mit dem Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar bekannt: « Des pédagogues de renom, Ziller [...], Stoy [...], ont adopté, en l'interprétant chacun à sa manière, la doctrine du maître, et ils ont popularisé ses méthodes. Stoy a fondé à Iéna un séminaire pédagogique, qui, aujourd'hui encore, sous la direction du célèbre M. Rein, prospère et réunit un très grand nombre d'élèves. »³¹¹ (Ebd., 497). Als Gegner des pädagogischen Herbartianismus nennt Compayré die deutschen Pädagogen Friedrich Dittes und Adolph Diesterweg (vgl. ebd.). Abgesehen von Gabriel Compayré hat wahrscheinlich auch Henri Marion, der den ersten erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl Frankreichs innehatte, im Rahmen seiner Pädagogikvorlesung bzw. seiner Kurse zur Wissenschaft der Erziehung (Cours sur la science de l'éducation), die er bereits ab 1883 an der Sorbonne hielt, zumindest in einigen Veranstaltungen Inhalte zur Herbartschen pädagogischen Theorie behandelt. Leider sind die wenigsten Kurstexte Marions erhalten (vgl. Ohne Autor 1896b). Allerdings veröffentlichte u.a. die Revue pédagogique den Wortlaut seiner Antrittsvorlesung zu den erziehungswissenschaftlichen Kursen vom sechsten Dezember 1883, die später auch als Broschüre veröffentlicht worden ist. In diesem Vortrag, in dem Marion Pädagogik bzw. Erziehung als eine Kunst vorstellt, die allerdings einer wissenschaftlichen Fundierung bedürfe, weist er auch, im Zuge der Begründung der Notwendigkeit von erziehungswissenschaftlichen Kursen für eine professionelle Lehrerbildung, auf entsprechende Veranstaltungen außerhalb Frankreichs hin. Dabei hält er für Deutschland fest, dass man sich im Rahmen dieser Kurse mit dem Denken der Philosophen Kant, Herbart und Beneke auseinandersetze (vgl. Marion 1883, 1267). Zumindest in seiner Antrittsvorlesung erwähnte Marion Herbart also als Philosophen, dessen Denken für die wissenschaftliche Fundierung von Pädagogik bzw. Erziehung von Bedeutung sei. Die Referenz ist allerdings vage. Herbart wird nur neben anderen genannt, um auch auf die Bedeutung metaphysischer Spekulation für eine wissenschaftliche Pädagogik aufmerksam zu machen und Marion verfolgt in seiner Antrittsvorlesung einen vielseitigen pädagogischen Ansatz, der sowohl psychologisch als auch moralphilosophisch, empirisch und (gesellschafts)historisch als auch metaphysisch und sogar soziologisch geprägt ist. Allerdings ist es möglich, dass Marion sich in den folgenden Veranstaltungen, deren thematische Schwerpunkte allerdings nicht mehr im Einzelnen bekannt sind, auch genauer mit dem pädagogischen Denken der genannten Philosophen auseinandergesetzt hat. Zumindest lässt sich einem Bericht von Ernest Lavissee entnehmen, dass Marion durchaus im Rahmen seines Kurses Primärliteratur ausländischer Philosophen und Pädagogen lesen lassen hat; allerdings belegt Lavissee dies nur in einer Art Momentaufnahme aus den laufenden Veranstaltungen für den englischen Philosophen Herbert Spencer (vgl. Lavissee 1884, 199f.). Über andere Autoren, die Marion seinen Studenten möglicherweise näher gebracht hat, lässt sich nur spekulieren. Allerdings hat er sich nachweislich für Herbarts pädagogische Positionen interessiert und war durch diese beeinflusst (siehe dazu Kapitel III/3.1.2.2); es ist hier also zumindest nicht abwegig, anzunehmen, dass er auch Herbart behandelt hat.

311 „Berühmte Pädagogen, Ziller, Stoy, haben die Lehre des Meisters übernommen, indem sie sie jeder auf seine Weise interpretiert haben und haben seine Methoden bekannt gemacht. Stoy hat in Jena ein pädagogisches Seminar gegründet, das noch heute, unter der Leitung des berühmten Herrn Rein floriert und eine große Anzahl an Zöglingen vereint.“ (Compayré 1900[29], 497 – Ü: K. GdV)

Unter den genannten Varianten für eine offene HuH-Rezeption außerhalb des schriftlichen Diskurses sind sicher die Veranstaltungen von Poitiers, Paris und Lyon die prägnantesten Beispiele. Auch Compayrés Hinweise auf Herbart und den pädagogischen Herbartianismus im Zuge seiner pädagogischen Geschichte sind, trotz ihres eher oberflächlichen Charakters, beachtenswert, da sie offensichtlich mehrere Jahrgänge von Lehramtsstudentinnen in Fontenay erreicht haben. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, dass sich Henri Marion in seinen *Cours sur la Science de l'éducation* an der Sorbonne ebenfalls über die erwähnte Nennung hinaus mit Herbart auseinandergesetzt hat. In diesem Fall könnte eine solche Herbartrezeption durch Marion ein großes Publikum an zeitgenössischem pädagogischem Nachwuchs erreicht haben. Marions erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen, die aus einer Vorlesung zu den philosophischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft und einem Seminar bestanden, in dem die Möglichkeit zur Diskussion und zu praktischer Übung gegeben war (vgl. Lavis 1884, 196), hatten sich schnell einen guten Ruf erworben und zogen eine große Hörerschaft an, die sich aus Lehramtskandidaten der verschiedenen Schulformen zusammensetzte (vgl. ebd., 200; vgl. Ohne Autor 1896b; vgl. Dreyfus-Brisac 1896, 385). Marion erreichte nicht nur die Studenten der Sorbonne, die später vor allem im höheren Lehramt an Hochschulen und weiterführenden Schulen tätig sein würden, sondern an seinen Kursen nahmen auch Volksschullehrer oder Lehramtsanwärter von den *Ecoles Normales Supérieures* in Saint Cloud und Fontenay-aux-Roses teil, wo die Elite der Lehrer und Unterrichtsinpektoren des Volksschulwesens ausgebildet wurde (vgl. Marion 1883, 1263f.; vgl. Lavis 1884, 200). Tatsächlich waren Marions erziehungswissenschaftliche Kurse aus mehreren Gründen bemerkenswert. Zum einen markierten sie den Anfang einer Entwicklung der Pädagogik zur eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin an den französischen Universitäten, zum anderen stellte die Zugänglichkeit der Veranstaltung für Kandidaten unterschiedlicher Lehramtsformen ein Novum dar, das als wichtiger Fortschritt in der Reform der Lehrerbildung gefeiert wurde (vgl. Marion 1883, 1263f.). Die fachliche Ausrichtung und die Offenheit der Veranstaltung hatten Symbolcharakter für die schulformübergreifende Bedeutung der Bildungsreform auf allen Stufen des Bildungswesens, von der Volksschule bis hin zu den Universitäten. Dementsprechend übten Marions pädagogische Lehre und sein erziehungswissenschaftliches Denken großen Einfluss auf die zeitgenössische Pädagogik aus. Im Rahmen der Spurensuche nach einer möglichen verdeckten HuH-Rezeption wird Marions pädagogisches Wirken noch einmal genauer betrachtet werden.

Abgesehen von den o.g. Kursen, ist es durchaus möglich, dass auch in anderen universitären erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen Herbartsche oder herbartianische Inhalte behandelt worden sind. Gautherin verweist z.B. auf nicht näher genannte Kurse « qui portent sur des grands pédagogues étrangers, Kant, Spencer, Bain, Herbart, Fichte, etc. » (ebd., 125). Es ist aber unwahrscheinlich, dass sie damit explizit auf andere als die o.g. Herbartkurse verweisen möchte. In ihrer Übersicht zu den erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen listet sie jedenfalls keine weiteren einschlägig betitelten Kurse (vgl. ebd., 331ff.).

Neben den universitären Veranstaltungen zeigen die Hinweise auf den persönlichen Austausch zwischen französischen Pädagogen und deutschen Herbartianern, auf die Begegnungen und Gespräche zu Gelegenheiten wie Inspektionsreisen und Konferenzen, dass mit großer Wahrscheinlichkeit auch ein – teilweise sicher inoffizieller, aber durchaus offener – mündlicher Diskurs zu herbartianischen Themen stattgefunden hat. Diese Gelegenheiten der persönlichen Begegnung und des inoffiziellen Austausches leiten aber bereits in den zweiten großen Teil dieser Untersuchung über: in die Analyse der verdeckten HuH-Rezeption.

2.5 Eine erste Zwischenbilanz

Insgesamt ergibt sich aus der Übersicht über die offene HuH-Rezeption in Frankreich, aus der Auseinandersetzung mit den einschlägigen Werken, der Sichtung der relevanten Zeitschriftenbeiträge, der Analyse des DP und NDP und den Hinweisen auf die offene Rezeption jenseits der schriftlichen Auseinandersetzung das Bild eines auf einen interessierten engeren Personenkreis begrenzten, aber lebendigen und vielfältigen pädagogischen Diskurses zur HuH-Rezeptionen, der sowohl auf theoretische Anregungen und Erkenntnisse wie auch auf praktische Erfahrungen zurückgreifen konnte. Dieser Diskurs lässt sich dabei über reichlich vier Jahrzehnte von den 1870er bis in die 1910er Jahre, also für den gesamten Untersuchungszeitraum belegen. Die größte Publikationsdichte kann ab Mitte der 1880er Jahre bis ins erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts nachgewiesen werden. Dabei ist aber zu beachten, dass ein Großteil der Fundstellen Zeitschriftenbeiträge von geringerer Priorität sind, wie Rezensionen von Herbart oder herbartianischer Primär- bzw. Sekundärliteratur oder – sowohl in den untersuchten Zeitschriften als auch im DP und im NDP – Beiträge mit Kurzverweisen oder anderem minimalem HuH-Bezug. Tatsächlich wird die offene HuH-Rezeption durch einige wenige einschlägige Monographien bzw. freie Herbartübersetzungen geprägt, deren Einfluss auf die französische Pädagogik der Zeit bzw. auf die pädagogischen Diskurse, welche die zeitgenössische französische Erziehungswissenschaft oder Bildungspolitik bestimmten, eher gering gewesen zu sein scheint. Abseits dieser einschlägigen Monographien wurde der offene Diskurs zu einem guten Teil von inhaltlich teils sehr unterschiedlichen HuH-Bezügen bestimmt, die zwar einerseits eine Themenvielfalt in den einschlägigen Diskurs einbrachten, diesen andererseits aber auch ziemlich willkürlich gestalteten. Dadurch wirkt er sehr sprunghaft oder erscheint als wenig zusammenhängend, obwohl er sich über den Untersuchungszeitraum kontinuierlich belegen lässt. Darüber hinaus wird der Diskurs zur HuH-Rezeption im thematischen Kern von einigen der beteiligten Autoren sehr kritisch geführt; dies gilt fraglos für Jules Steeg, der sowohl Herbarts Pädagogik als auch die Positionen der Herbartianer ablehnte, aber auch für Chabot, der v.a. Sekundärliteratur rezensierte und für Compayré, der sich trotz seiner Bemühungen um Herbarts Bekanntheit in Frankreich (vgl. v.a. Compayré 1903 bzw. 1907) von dessen pädagogischem Werk distanzierte (vgl. v.a. Compayré 1911). Andere Autoren wie Gockler, Mauxion, Pinloche oder Roehrich wählten interpretative Zugänge zu Herbart und nahmen dadurch ebenfalls eine kritische Perspektive zu dessen originären Positionen ein. Inspiriert durch pädagogische Erkenntnisse Herbarts oder einiger Herbartianer schufen sie neue allgemeinpädagogische Beiträge. Damit wurden sie dem formulierten Ziel, Herbarts Pädagogik in Frankreich bekannter zu machen, nur in begrenztem Maße gerecht, denn französischsprachige Leser, denen die deutschen Herbartschen und herbartianischen Originalwerke aufgrund der Sprachbarriere unzugänglich waren, konnten sich aus den französischen interpretativen Herbartwerken Herbarts ursprüngliche Systematik weiterhin nicht gänzlich erschließen. Trotzdem bestimmen die französischen Herbartmonographien sowie die Rezensionen, die sich mit ihnen auseinandersetzen, den inhaltlichen Kern der offenen HuH-Rezeption. Ihnen ist die Absicht gemeinsam, Herbarts pädagogische Ideen einem französischen Publikum näherzubringen. Dieses Vorhaben gründet aber (fast übereinstimmend) nicht in der Überzeugung, dass es sich bei Herbarts Allgemeiner Pädagogik um eine Pädagogik handle, die unbedingt verfolgt oder weiterentwickelt werden sollte; die französischen Herbartautoren schienen im Allgemeinen nicht daran interessiert, Herbarts oder herbartianischen pädagogischen Positionen den Weg in die pädagogische Theorie oder Praxis des französischen Erziehungswesens zu ebnen. Vielmehr scheinen sie von bescheideneren Motiven ausgegangen zu sein. Allem voran steht dabei die Überzeugung, dass J.F.

Herbart sich entscheidend um die Entwicklung sowohl einer wissenschaftlichen Pädagogik als auch einer wissenschaftlichen Psychologie verdient gemacht hat. Autoren wie Compayré, Gockler oder Pinloche gingen wohl zuallererst einmal davon aus, dass Herbarts Bemühungen um eine Erziehungswissenschaft fachliche Anerkennung verdiene. Sie waren demnach der Meinung, dass jeder, der die Entwicklung einer pädagogischen Wissenschaft verstehen wolle, Herbarts pädagogische Positionen kennen müsse. Es deutet nichts darauf hin, dass sie im Allgemeinen daran interessiert waren, einen französischen Herbartianismus zu etablieren; tatsächlich wollten sie wohl eher im Interesse eines objektiven, wissenschaftlich fachlichen Diskurses eine Wissenslücke schließen, die ihnen auffällig und unangemessen erschien. Ein immer wiederkehrender Ausgangspunkt der offenen HuH-Rezeption ist dementsprechend die Feststellung, dass Herbarts Pädagogik – bzw. auch die wissenschaftliche Schule des pädagogischen Herbartianismus – in Frankreich noch zu wenig bekannt sei, dass sie aber aus bestimmten Gründen Bekanntheit verdiene. Dementsprechend ähneln sich auch die Rezeptionsinhalte. Es wird der Versuch unternommen, Herbarts Systematik leicht verständlich aufzubereiten, übersichtlich darzustellen und – der Erkenntnis des Lesers quasi vorgreifend – hervorzuheben, welche ihrer systematischen Elemente von hohem Erkenntniswert sind bzw. welche Elemente eher kritisch betrachtet werden müssen. Dabei erkennen die Autoren durchaus an, dass Herbarts Allgemeine Pädagogik grundlegende Ergebnisse biete, die zum Ausgangspunkt für weiterführende pädagogische Studien oder weiteres fachliches Nachdenken über Pädagogik dienen können – mehr aber auch nicht. Von besonderem Interesse ist dabei oft Herbarts systematische Konstruktion von Erziehung durch Unterricht sowie die Erkenntnis, dass es sich bei der Pädagogik um eine eigenständige Wissenschaft handle, die sich aber grundlegend auf Psychologie und Philosophie als Hilfswissenschaften stützen müsse. Es ist sicher kein Zufall, dass diese beiden Interessenschwerpunkte zu den grundlegenden Problematiken passen, welche die zeitgenössischen Diskurse um das Erziehungswesen bestimmt haben: zum einen die Neuordnung des Schulwesens hin zu einem Unterrichtswesen, was, über die Vermittlung von Wissen hinaus, die Erziehung freier selbstständig denkender Menschen und moralischer, sozial eingestellter und gesellschaftlich integrierter Bürger leisten sollte; zum anderen der Versuch der Pädagogik als Disziplin, sich als eigenständige Wissenschaft von Philosophie und Psychologie zu emanzipieren. Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, welches Bild von Herbart bzw. dem pädagogischen Herbartianismus im offenen Diskurs vorherrscht. Herbart wird als der Wegbereiter der wissenschaftlichen Pädagogik und/oder Psychologie dargestellt. Der Wert seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse ist insgesamt umstritten; je nach Autor dominieren Anerkennung oder Ablehnung. Seine Systematik gilt in der Darstellung zumeist als schwer verständlich, häufig als starr oder überholt. Allerdings wird Herbart allgemein als bedeutender – und in seiner Zeit fortschrittlicher – pädagogischer Theoretiker und Systematiker anerkannt. Dies gilt nicht für den pädagogischen Herbartianismus. Die pädagogischen Theorien der einflussreichen deutschen Herbartianer werden in Frankreich zum Großteil verworfen, insofern sie überhaupt bekannt sind oder von Herbarts originärer Theorie als verschieden wahrgenommen werden. Insbesondere Ziller wird vor allem als ein Verfälscher oder aber als fanatischer Verfechter der ursprünglichen Herbartschen Positionen angesehen. Insgesamt ergibt sich aus der Analyse der offenen HuH-Rezeption der Eindruck, dass der pädagogische Herbartianismus als eine in Deutschland zwar einflussreiche, aber dogmatische pädagogische Strömung wahrgenommen worden ist. Umso interessanter erscheint es, dass das praktische pädagogische Wirken einiger Herbartianer durchaus Anerkennung findet. Hier sind v.a. Karl Volkmar Stoy zu nennen, dessen pädagogische Arbeit sogar durch Jules Steeg lobend anerkannt wird (vgl. Steeg 1885; vgl. Steeg 1888a; vgl. Steeg 1911) und

Wilhelm Rein, der offensichtlich mit mehreren wichtigen französischen Pädagogen in Kontakt gekommen ist. Überhaupt scheint für den gesamten französischen HuH-Diskurs zu gelten, dass er sich ständig in einem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Anerkennung und kultureller oder fachlicher Ablehnung bzw. Distanz bewegt, das eine zusätzliche Aufladung durch ein stets präsentenes Konkurrenzempfinden erhält; sei diese Konkurrenz nun kulturell oder fachlich empfunden. Die Autoren der Übersetzungen bzw. Monographien, die beinahe übereinstimmend davon ausgehen, dass Herbarts Erkenntnisse entscheidend zur Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik beigetragen haben, distanzieren sich gleichzeitig deutlich genug von seinen Positionen, um nicht als deren Verfechter missverstanden zu werden. Die Gründe, die sie dafür angeben, sind unterschiedlich: Entweder verweisen sie auf die Sprachbarriere oder den schwer verständlichen, dunklen Schreibstil Herbarts oder darauf, dass sich seine pädagogische Systematik nicht ohne Weiteres erschließe bzw. dass sie fehlerhaft oder veraltet sei. Teilweise wird auch argumentiert, dass Herbarts Pädagogik als eine originär deutsche Pädagogik betrachtet werden müsse, die sich in ursprünglicher Form nicht adäquat auf französische Verhältnisse übertragen lasse. Die Kritik wider die Herbartianer läuft oft auf eine Kritik gegen eine angebliche Beanspruchung einer wissenschaftlich-pädagogischen Deutungshoheit hinaus.

Nun stellt sich die Frage nach der Existenz eines französischen Herbartianismus. Es deutet wenig darauf hin, dass sich in Frankreich eine wissenschaftliche Schule nach Herbart etablieren konnte. Die Situation wirkt aber etwas uneindeutig. Immerhin erscheint es angemessen, bei Beiträgen wie Roehrich 1884, Roehrich 1910, Pinloche 1894, Mauxion 1901, Compayré 1903, Gockler 1905, aber auch Dereux 1890/91 von herbartianischen Werken zu sprechen, weil sie fraglos aus einer Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik und – zumeist – aus dem Wunsch hervorgegangen sind, diese einem französischen Fachpublikum näherzubringen. Von diesen Autoren können aber weder Pinloche noch Compayré noch Chabot oder Gockler als Herbartianer bezeichnet werden. Obwohl sie Ihr Interesse an einer intensiveren Auseinandersetzung mit Herbart gestehen, distanzieren sie sich doch deutlich von seinem pädagogischen Denken, indem sie es als veraltet, schwer verständlich oder zu sehr in einen speziell deutschen kulturellen Kontext eingebunden darstellen. Sie verstanden sich offensichtlich nicht als Herbartschüler, sondern allenfalls als Herbartinterpreten oder als seine zeitweisen Fürsprecher, wobei es von Bedeutung ist, dass sie ihr eigenes pädagogisches Denken und Wirken im allgemeinen und im Kern nicht als durch Herbart inspiriert verstanden, sondern ihm allenfalls fachliche Anerkennung zollten. Möglicherweise kann man aber Marcel Mauxion und Edouard Roehrich als französische Herbartianer verstehen. Beide wurden von zeitgenössischen Autoren als Vertreter der Pädagogik Herbarts ausgewiesen. Mauxion setzte sich ausdrücklich für Herbarts pädagogische Positionen ein und verwies auch auf deren Relevanz für die Entwicklung der französischen Pädagogik in den Zeiten der III. Republik (vgl. v.a. Mauxion 1901b, II, 22ff., 176f.). Roehrichs pädagogisches Lebenswerk wiederum war von Herbarts Denken inspiriert und entscheidend geprägt, was sich auch in seinem Hauptwerk *Philosophie de l'éducation* (Roehrich 1910) niedergeschlagen hat, denn offensichtlich wurde es auch durch die zeitgenössischen Rezensenten als herbartianisches Werk wahrgenommen (vgl. Compayré 1911). Dévaud erklärte, der ansonsten wahrscheinlich unbekannte Roehrich sei durch seine Herbartrezeption bekannt geworden (vgl. Dévaud 1911, 279). Letztendlich kann man also von einem herbartianischen Wirken in Frankreich sprechen und sogar feststellen, dass sich mit Mauxion und Roehrich zwei französische Pädagogen nachweisen lassen, die als Herbartianer bezeichnet werden können. Trotzdem erscheint es nicht angemessen, von der Existenz eines französischen Herbartianismus als wissenschaftliche Schule oder pädagogische Strömung zu sprechen. Dagegen sprechen die überschaubare Anzahl der franzö-

sischen Herbartianer bzw. der Herbartrezipienten, das Fehlen herbartianischer Netzwerke oder herbartianischer Publikationsorgane, die Lückenhaftigkeit des insgesamt wenig umfangreichen Diskurses und die Tatsache, dass die herbartianischen Publikationen in Frankreich eher informativen Charakter hatten, statt das Ziel zu verfolgen, Herbarts pädagogische Theorie weiterzuentwickeln oder für eine praktische pädagogische Anwendung aufzubereiten.

Mit Blick auf die Protagonisten der französischen HuH-Rezeption lässt sich inzwischen jedenfalls folgendes festhalten: Insgesamt konnten bisher 13 Autoren nachgewiesen werden, die unmittelbar und wiederholt an der pädagogischen französischen HuH-Rezeption beteiligt waren. Diese Autoren kann man im Wesentlichen wiederum fünf unterschiedlichen Kategorien zuordnen: den Herbartianern, den gewissenhaften Herbartrezipienten, den originalgetreuen Herbartübersetzern, den Unterstützern des Diskurses der HuH-Rezeption und den Kritikern der Pädagogik Herbarts bzw. der Herbartianer (siehe dazu auch Tabelle 5, S. 174). Als Herbartianer können aus den o.g. Gründen Marcel Mauxion und Edouard Roehrich eingeordnet werden. Zu den gewissenhaften Herbartrezipienten kann man Gabriel Compayré, Louis Gockler und Auguste Pinloche zählen. Alle drei Autoren haben ausführliche, im großen und ganzen gut recherchierte und objektiv-kritische Monographien zu Herbarts Pädagogik verfasst und waren bei ihrer Leserschaft um ein tiefergehendes Verständnis von Herbarts pädagogischen Positionen sowie um deren fachliche Anerkennung bemüht. Als einziger originalgetreuer Herbartübersetzer kann Jacques Molitor gelten, der sich bei der Übertragung der Allgemeinen Pädagogik (1806) nahezu wörtlich an den ursprünglichen Text gehalten hat und auch auf Umgestaltungen der Systematik des Werkes verzichtet hat.

Zu den Unterstützern des Diskurses der HuH-Rezeption können Guillaume Jost, Emile Durkheim, François Pillon und auch Henri Schoen gerechnet werden. Jost beförderte den offenen Diskurs, indem er im Rahmen seiner Berichte zum staatlichen Studentenaustausch- und Stipendienprogramm wiederholt auch über die praktische pädagogische, herbartianisch geprägte Arbeit am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein berichtete. Darüber hinaus erhielten ehemaligen Stipendiaten, die in Jena gewesen waren, die Möglichkeit, ihre Erlebnisse, Erfahrungen und fachlichen Erkenntnisse am Pädagogischen Seminar in Josts *Annuaire de l'Enseignement primaire* in eigenen Beiträgen zu reflektieren. Emile Durkheim hat sich in seinem Schaffen wiederholt auf Herbart oder auf Herbartianer bezogen und hat sich, obwohl hauptsächlich an soziologischen Fragestellungen interessiert, auch aus pädagogischer Perspektive mit Herbart und Herbartianern wie Willmann auseinandergesetzt und diese Auseinandersetzung teilweise auch in seine universitäre Lehre eingebracht. François Pillon kann ebenfalls zum Kreis der französischen HuH-Rezipienten gezählt werden. Er hatte zwischen 1886 und 1900 drei Rezensionen zu einschlägigen französischen Beiträgen publiziert: 1886 zu Roehrichs *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart*, 1890 zu Pinloches *Principales œuvres pédagogiques de Herbart* und 1900 zu Mauxions *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*. Im Rahmen dieser Rezensionen hatte er mit Herbartschen Positionen sympathisiert. Außerdem gibt es einen Hinweis darauf, dass Pillon 1886 einen eigenen herbartianischen Beitrag verfasst hat, nämlich *Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart*. Dieser Artikel konnte im Rahmen dieser Analyse allerdings nicht endgültig belegt werden (vgl. FN 238, S. 126). Dessen ungeachtet, soll Pillon zumindest als Unterstützer der HuH-Rezeption nicht unbeachtet bleiben, denn durch seine wohlwollenden Rezensionen zu Roehrich, Pinloche und Mauxion leistete er durchaus einen Beitrag dazu, französische Pädagogen für diese drei herbartianischen Monographien zu interessieren. Was Henri Schoen angeht, so ist dessen Zugehörigkeit zu den französischen

HuH-Rezipienten weniger eindeutig. Es lässt sich nicht belegen, dass er sich persönlich mit Herbart auseinandergesetzt hat. Weder liegt von ihm ein umfangreicheres einschlägiges Werk vor noch findet sich unter seinem Namen ein relevanter Beitrag in einer der untersuchten Zeitschriften. Allerdings war Schoen sehr am philosophischen wie auch pädagogischen Werk Marcel Mauxions interessiert und würdigte in zwei Beiträgen, die sich allerdings in deutscher Sprache in der deutschen Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik finden (vgl. Schoen 1898; vgl. Schoen 1908), Mauxion als bedeutenden französischen Herbartrezipienten. Offensichtlich hat sich Schoen, wenn vielleicht nicht mit Herbart selbst, so doch mit Mauxion als französischem Herbartianer auseinandergesetzt und war daran interessiert, dessen Herbartrezeption bekannt zu machen. Vielleicht hat Schoen Mauxion sogar persönlich gekannt und war diesem kollegial oder freundschaftlich verbunden. Schoen, der wohl Germanist war, hatte offensichtlich vor 1908 u.a. als Privatdozent an den Universitäten von Poitiers und später Aix-Marseille gelehrt (vgl. Pitollet 1931, 10). Es spricht vieles dafür, dass er in Poitiers Mauxion begegnet ist. Jedenfalls hegte er für dessen Werk Sympathie und Interesse und leistete einen Beitrag dazu, Mauxion und dessen Denken und mit ihm die französische Herbartrezeption, im Ausland bekannter zu machen³¹². Daher erscheint es angemessen, Henri Schoen zumindest als Unterstützer der französischen Herbartrezeption zu berücksichtigen.

Zu den französischen Herbart- bzw. Herbartianismuskritikern zählen Jules Steeg, Henri De-reux sowie Charles Chabot. Steeg trägt dabei seine sehr kritische bis ablehnende Haltung zum pädagogischen Herbartianismus teilweise polemisch vor. Seine Kenntnisse zu Herbarts pädagogischen Positionen als Ausgangspunkt des Herbartianismus wirken dabei lückenhaft und wenig fundiert. Überhaupt begründet er seine Kritik kaum theoretisch-systematisch, sondern er konzentriert sich darauf, die Herbartsche Pädagogik wie auch die pädagogischen Theorien der Herbartianer, als schwer verständlich, wenig innovativ und in ihrer Bedeutung überschätzt zu kennzeichnen. Dazu unterstellt er dem Herbartianismus als wissenschaftlicher Schule sowie dem VfwP als deren Organ fachliche Anmaßung und Ansprüche auf pädagogische Deutungshoheit. Immerhin finden sich auch bei Steeg Ausführungen, die von seiner allgemeinen Darstellung des Herbartianismus abweichen, denn er würdigt die praktische pädagogische Arbeit der Jenaer Herbartianer Karl Volkmar Stoy und Wilhelm Rein als engagiert und wertvoll.

So wenig Jules Steegs Herbart- und Herbartianismuskritik als wissenschaftlich objektiv gelten kann, so sehr muss sie doch, hinsichtlich ihres Einfluss auf die französische HuH-Rezeption ernstgenommen werden. Immerhin ist es sehr wahrscheinlich, dass Steegs Sicht auf den pädagogischen Herbartianismus dessen allgemeine Wahrnehmung in Frankreich entscheidend geprägt hat, da Steeg sowohl im DP1 wie auch im NDP die Stichworte zu Stoy und Ziller verfasst hatte. Auf die Bedeutung des Dictionnaire für die erziehungswissenschaftlichen Diskurse der Zeit wurde eingegangen. Ähnlich skeptisch wie Jules Steeg äußerte sich Henri Dereux. Allerdings kann man davon ausgehen, dass seine Darstellung der Herbartschen Pädagogik den einschlägigen Diskurs weitaus weniger beeinflusst haben kann als Steegs kurze Beiträge.

Auch Charles Chabot nimmt eine vorwiegend distanzierte Haltung zum pädagogischen Herbartianismus ein. Dies zeigt sich v.a. in seinen kurzen Rezensionen in der RP, die allerdings

312 Henri Schoen bewegte sich während seiner wissenschaftlichen Karriere offenbar kontinuierlich zwischen der französischen und der deutschen Kultur. Er veröffentlichte in den deutschen pädagogischen Zeitschriften Pädagogisches Archiv und Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik mehrere Artikel zu französischen bildungspolitischen Belangen, die er interessierten deutschen Lesern näherzubringen versuchte. Sowohl das Pädagogische Archiv als auch die Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik zählen zu den einschlägigen herbartianischen Zeitschriften, was dafür spricht, dass Schoen Kontakte zu den Kreisen der deutschen Herbartianer gehabt haben mag.

einen leichten Wandel von Chabots fachlicher Position zu Herbart und den Herbartianern zwischen 1901 und 1904 andeuten. Während Chabot 1901 besonders herbartianische Ansätze ablehnt und auch Herbarts Pädagogik als eher schwer verständlich und an sich veraltet darstellt, fällt seine Rezension von 1904 wohlwollender aus. Man kann vermuten, dass Chabot sich in den entsprechenden Jahren kontinuierlich oder hin und wieder aus eigenem Interesse mit Herbarts pädagogischen Ideen und mit ihrer Rezeption durch die Herbartianer auseinandergesetzt hat, zumal er selbst bereits 1901 wahrscheinlich schon zu Herbarts Pädagogik gelehrt hatte.

Es fällt auf, dass sich trotz des tendenziell kritischen bzw. kontroversen Grundtenors, der die – v.a. schriftliche – offene HuH-Rezeption prägt, nur eine Minderheit der einschlägigen Rezipienten, nämlich nur drei Autoren, ausdrücklich von der Pädagogik Herbarts und/oder des Pädagogischen Herbartianismus distanzieren. Dabei kann die Zuordnung Charles Chabots zu dieser Gruppe nur eingeschränkt als richtig gelten. Womöglich könnte er aufgrund seiner universitären Lehre zu Herbart und seiner wahrscheinlichen genaueren Auseinandersetzung mit dessen Pädagogik, ebenso gut als einer der Unterstützer bzw. Beförderer der HuH-Rezeption gelten. Jedenfalls war die französische HuH-Rezeption von Seiten der meisten einschlägigen Autoren aus fachlichem Interesse motiviert und wurde durch eine durchaus offene, aber kritische Auseinandersetzung mit der Primärliteratur aus französischer Perspektive³¹³ getragen.

3 Die verdeckte Rezeption

Aus der Analyse der offenen HuH-Rezeption haben sich bereits grundlegende Merkmale der französischen HuH-Rezeption erschließen lassen. Inzwischen ist aber auch deutlich geworden, dass das Bild ohne eine Untersuchung der verdeckten HuH-Rezeption, die zu Beginn dieser Arbeit erst einmal nur spekulativ angenommen worden ist, unvollständig bleibt. Es haben sich Hinweise auf Entwicklungen bzw. auf eine Wirksamkeit der französischen HuH-Rezeption abseits des offensichtlichen Diskurses ergeben. Im Folgenden soll dieser verdeckten Rezeption nachgegangen werden. Zentral ist dabei die Annahme, dass ähnlich wie die offene HuH-Rezeption, die verdeckte Rezeption auf drei unterschiedliche Weisen erfolgt ist: schriftlich, mündlich und im Rahmen pädagogischer Praxis, also z.B. durch die Umsetzung didaktischer Elemente im Schulunterricht. Hierbei ist zu beachten, dass vor allem die verdeckte mündliche Rezeption und die verdeckte Rezeption durch Anwendung weniger eindeutig empirisch zu belegen sind, als dass sie durch hermeneutische Schlüsse, die durchaus auch empirische Daten berücksichtigen, als sehr wahrscheinlich argumentiert werden können.

Die Analyse der verdeckten Rezeption konzentriert sich auf die Untersuchung der Aktivitäten von und der Kontakte bzw. Netzwerke zwischen drei Personengruppen: der Gruppe der französischen HuH-Rezipienten bzw. französischen Herbartianer (1), der Gruppe der französischen Bildungsreformer (2) und der Gruppe der deutschen herbartianischen Pädagogen (3). Es wird versucht, zu zeigen, dass es zwischen den Mitgliedern der Gruppen (1) und (2) Überschnei-

313 Unter französischer Perspektive fasse ich die Aspekte zusammen, die sich aus den politischen Spannungen und kulturellen Unterschieden zwischen dem Frankreich der III. Republik und dem Deutschen Reich ergaben (vgl. auch Gautherin 2002, 125ff.). Die französische HuH-Rezeption wurde dabei von folgenden Gegebenheiten beeinflusst: Vorbehalte oder Komplexe gegenüber der deutschen Kultur mussten im Nachgang des frz.-dt. Krieges überwunden werden. Es hatte sich die Wahrnehmung etabliert, dass das angenommene französische und deutsche Wesen nicht miteinander vereinbar seien, was auch Fragen nach Unterschieden in der Volkserziehung aufwarf. Beiden Staaten lagen voneinander verschiedene politische und bildungspolitische Strukturen zugrunde. Die Sprachbarriere begünstigte im Französischen abweichende oder unterschiedlich akzentuierte Übertragungen und Interpretationen der Herbartschen bzw. herbartianischen Pädagogik.

dungen gab und dass beide Gruppen mit Gruppe (3) in persönlichem und fachlichem Kontakt standen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Konstellationen eine verdeckte HuH-Rezeption begünstigt haben und die Einsickerung systematischer Elemente Herbartscher bzw. herbartianischer Pädagogiken in die französische pädagogische Theorie bzw. die Übernahme didaktischer oder struktureller Elemente einer herbartianisch geprägten Erziehung oder Lehrerbildung in französische praktische pädagogische Kontexte zumindest wahrscheinlich gemacht haben. Der Fokus liegt dabei auf der Auseinandersetzung mit den Gruppen (1) und (2).

Letztendlich liegen der Untersuchung der verdeckten Rezeption zwei Thesen zugrunde: Erstens wird angenommen, dass sich ein bestimmter Kreis der einflussreichsten französischen Bildungsreformer mit hoher Wahrscheinlichkeit bei der Planung und Umsetzung wichtiger reformerischer Projekte u.a. auch (aber nicht unbedingt vorangig) durch Herbartsche und herbartianische pädagogische Theorien und Schulprojekte hat inspirieren lassen. Diese Inspiration kann dadurch begünstigt worden sein, dass die französischen Reformer ähnliche pädagogische Grundgedanken für wichtig erachteten wie Herbart und einige Herbartianer. Zweitens wird davon ausgegangen, dass in Bezug auf die verdeckte HuH-Rezeption nur nachgewiesen werden kann, dass sie sehr wahrscheinlich stattgefunden hat.

Die Untersuchung der verdeckten HuH-Rezeption soll grundlegend durch die Auseinandersetzung mit der Rolle der französischen Bildungsreformer bestimmt werden. Darüber hinaus wird besonders am Beispiel des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars die Bedeutung von Orten der fachlichen pädagogischen Begegnung und des pädagogischen Transfers beleuchtet werden. Dabei können die Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit den möglichen Zusammenhängen zwischen der HuH-Rezeption und der französischen Bildungsreform nicht außer Acht gelassen werden; trotzdem sollen in Abschnitt III/3.2 auch Aspekte beleuchtet werden, die über diesen Schwerpunkt hinausgehen.

3.1 Das Netzwerk der republikanischen Bildungsreformer

Auffällig ist, dass einige führende republikanische Reformer zum Kreis der HuH-Rezipienten zählten, unter ihnen z.B. der Herbartianer Marcel Mauxion, der an wichtigen Projekten der Bildungsreform mitgewirkt hat und so v.a. auch auf die Gestaltung der Lehrerbildung Einfluss genommen hat. Andere Reformer, wie Ferdinand Buisson oder Henri Marion, können zumindest mit der französischen HuH-Rezeption in Verbindung gebracht werden. In den folgenden Abschnitten soll die Vernetzung der HuH-Rezipienten mit den republikanischen Bildungsreformern genauer betrachtet werden. Es wird untersucht werden, inwiefern die HuH-Rezipienten an Projekten der Bildungsreform mitgewirkt haben. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwiefern ihre Mitarbeit an diesen Projekten u.U. auch durch ihre Auseinandersetzung mit Herbart oder den Herbartianern geprägt war.

Die französische Herbart- und Herbartianismus-Rezeption und die republikanische Bildungsreform: Eine Übersicht über Protagonisten und Kontakte

Die meisten der dreizehn einschlägigen Autoren können mit den Bildungsreformern und ihren Projekten in Verbindung gebracht werden. Es wird gezeigt werden, dass sie unmittelbar an den Aktivitäten der französischen Bildungsreform beteiligt waren, mit einflussreichen Reformern in persönlichem Kontakt oder fachlichem Austausch standen oder selbst wichtige Positionen im Bildungs- und Erziehungswesen innehatten. Von den genannten Autoren lässt sich für Roehrich und Gockler sowie für Molitor, Schoen und Pillon eine Vernetzung mit den republikanischen Bildungsreformern nicht eindeutig nachweisen, obwohl sich Pillon natürlich als Herausgeber der kritischen philosophischen Zeitschriften APH und CPh für gesellschaftliche und politische

Belange der III. Republik eingesetzt hat; dabei nahm er aber wohl vor allem eine philosophische Perspektive ein. Die übrigen acht HuH-Rezipienten zählten auf die eine oder andere Weise zu einem Kreis von Philosophen und Pädagogen, die zu den wichtigsten und einflussreichsten Gestalten des Erziehungswesens und der Erziehungswissenschaften der III. Republik gerechnet werden können und waren – je nach Person – sehr wahrscheinlich oder nachweislich an reformerischen Schlüsselprojekten beteiligt, die sowohl die Gestaltung des Volksschulwesens wie auch der Lehrerbildung entscheidend prägten. Bei der Untersuchung der Schnittstellen zwischen den Kreisen der Bildungsreformer und der HuH-Rezipienten spielen zwei Personen eine Rolle, die – wie sich herausgestellt hat – nicht zu den einschlägigen 13 Autoren zählen, denen aber trotzdem eine, wenn auch randständige, Beteiligung an der offenen HuH-Rezeption nachgewiesen werden kann. Es geht dabei um Ferdinand Buisson und um Henri Marion, denen auch eine besondere Bedeutung hinsichtlich des Vorantreibens und der Umsetzung der Bildungsreformen zukommt. Von Henri Marion liegen immerhin drei kleinere schriftliche Beiträge zur offenen HuH-Rezeption vor: die Mitschrift seiner Antrittsvorlesung an der Sorbonne, wo er Herbart neben anderen als pädagogischen Philosophen nennt (vgl. Marion 1883, 1267), sein Stichwort zu Pédagogie im DP1, wo er Herbart ebenfalls zumindest kurz erwähnt (vgl. Marion 1888c, 2240) und seine Rezension zu Pinloches interpretativer Herbartübersetzung *Principales oeuvres pédagogiques* (vgl. Marion 1894). Sein Beitrag zum offenen Diskurs geht aber darüber hinaus. Erstens ist es denkbar, dass er sich im Zuge seiner erziehungswissenschaftlichen Kurse mit Herbarts pädagogischer Theorie genauer auseinandergesetzt hat. Weiterhin hatte Marion gemeinsam mit Buisson Pinloches Herbartwerk angeregt (s.o.; vgl. Pinloche 1894, V; vgl. Dévaud 1911, 280) und das Buch dann im Nachgang rezensiert, wahrscheinlich mit dem Ziel, es bekannter zu machen. Seiner Rezension lässt sich entnehmen, dass er selbst bereits versucht hatte, sich Herbarts pädagogisches Denken genauer zu erschließen und dabei auch unter Anstrengung dessen Werke im deutschen Original gelesen hat. Dieses Engagement und Interesse überrascht nicht. Laut Eugène Dévaud hatte ja niemand anderer als Auguste Pinloche eben jenen beiden, Henri Marion und Ferdinand Buisson, die Absicht unterstellt, „die Erziehungswissenschaft damit [mit Herbarts Pädagogik – K. GdV] aufzufrischen.“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Allerdings behauptet Pinloche im gleichen Atemzug, dass es in beiden Fällen bei der bloßen Absicht habe bleiben müssen: „H. Marion hatte sich dafür interessiert; er ist tot. F. Buisson gedachte dasjenige zu erforschen, was sich in der Praxis der Jünger Herbarts für die französische Schule annehmen ließe, doch er ist vollständig von der Politik eingenommen worden.“ (Pinloche zit. nach ebd.). Diese Aussage ist von großer Bedeutung für die Analyse v.a. der verdeckten HuH-Rezeption. Pinloche behauptet von zwei Personen, die als treibende Kraft der Bildungsreform gelten können, dass diese sich mit Herbarts Pädagogik bzw. dem pädagogischen Herbartianismus auseinandergesetzt hatten, um zu prüfen, ob sich dort Anregungen für Neuerungen im Schulwesen finden ließen. Pinloche muss sowohl Marion als auch Buisson gekannt haben; immerhin hatte er sich auf ihre Initiative hin mit Herbart intensiv auseinandergesetzt. Zumindest zu Marion scheint er auch persönlichen, wenigstens aber fachlichen Kontakt gehabt zu haben. Pinloche bezeichnet Marion – im Vorwort zu seinem Herbartwerk – als « notre chère maître », also als seinen geschätzten akademischen Lehrer (Pinloche 1894, V). Natürlich ist man bei Pinloches Aussage über Marion und Buisson gezwungen, sich darauf zu verlassen, dass Dévaud Pinloche zum einen richtig zitiert hat und dass zum anderen dieser sich den Tatsachen entsprechend geäußert hat. Allerdings gibt es keine offensichtlichen Gründe, dies anzuzweifeln. Der Pädagoge Dévaud war Schulinspektor und Universitätsdozent in Freiburg in der Schweiz und als solcher einer wissenschaftlichen Arbeitsweise verpflichtet. Seinen kurzen Beitrag über die Herbartrezeption in den französischsprachigen Ländern veröffentlichte er zu Lebzeiten Pinloches,

der damals noch als Dozent im Berufsleben stand und – nicht nur nach Bekunden Dévauds – als bedeutender Gelehrter und anerkannter Herbartübersetzer galt (vgl. Dévaud 1911, 278). Marion charakterisierte Pinloche zudem als eine Kapazität auf dem Gebiet der deutschen Sprache und als einen Mann, der in ständigem Kontakt mit deutschen Pädagogen stand (vgl. Marion 1894, 455). Pinloche kann sicher die Kompetenz zugesprochen werden, die zeitgenössische Situation der HuH-Rezeption abzuschätzen, sich eine fundierte Meinung zu bilden und sich entsprechend zu äußern. Bezüglich Dévaud kann angenommen werden, dass er bemüht war, Pinloche richtig und wahrheitsgemäß zu zitieren. Man kann also davon ausgehen, dass es der Wahrheit entspricht, dass sowohl Marion als auch Ferdinand Buisson sich für die pädagogischen Gedanken Herbarts bzw. der Herbartianer mit Blick auf die Gestaltung der französischen Schulen interessiert haben und auch diesbezügliche Forschungen angestellt haben. Marions Schwerpunkt scheint dabei auf der Pädagogik Herbarts gelegen zu haben; Buisson wird eher ein Interesse am pädagogischen Herbartianismus bescheinigt. Marions Rezension zu Pinloche belegt dies teilweise; ebenso sein vorangegangener Einsatz für eine Übertragung Herbarts ins Französische, den Pinloche bestätigt, auch wenn Marion selbst nicht darauf hinweist (vgl. Marion 1894; vgl. Pinloche 1894, V). Was Ferdinand Buisson angeht, so berichtet allein Dévaud über seinen Beitrag zur Entstehung von Pinloches Herbartwerk (vgl. Dévaud 1911, 280); Pinloche selbst verweist schriftlich nur auf die Initiative Marions (vgl. Pinloche 1894, V). Möglicherweise hatte Dévaud diese Information aber aus seinen persönlichen Gesprächen mit Pinloche. Dies lässt sich leider nicht sicher belegen. Es liegen auch keine Beiträge Ferdinand Buissons zur offenen HuH-Rezeption vor.

Immerhin zeichnete Buisson für die Herausgabe der *Revue pédagogique* verantwortlich, die er selbst gegründet hatte und gab zwischen 1897 und 1905 das *Manuel Général de l'instruction primaire* heraus (vgl. Gautherin 2002, 88; vgl. OLN 19: Bibliothèque Diderot). In beiden Medien, besonders aber in der *Revue pédagogique* erschienen Artikel und Rezensionen zum offenen HuH-Diskurs. In beiden Auflagen seines *Dictionnaire*, sowohl im DP als auch im NDP, sind Herbart als Pädagoge sowie Karl Volkmar Stoy und Tuiskon Ziller als wichtige pädagogische Herbartianer berücksichtigt. Ungeachtet dessen, dass diese Stichworte nicht von Buisson verfasst worden sind, dass jene zu Stoy und Ziller durch Jules Steeg tendenziell abwertend formuliert worden sind und im NDP der Auerbachsche Herbartartikel durch relativierende Textauszüge ergänzt worden ist, kann davon ausgegangen werden, dass Ferdinand Buisson als leitender Herausgeber und Redakteur des *Dictionnaire* die Entscheidung maßgeblich mitverantwortet hat, Herbart und seine beiden bekanntesten Schüler in das Lexikon aufzunehmen. Zumindest mit einem zeitgenössischen einflussreichen deutschen Herbartianer, nämlich mit Wilhelm Rein, ist Buisson, wie sich gezeigt hat, zudem persönlich bekannt gewesen. Auch darüber hinaus bleibt der Hinweis, dass Buisson sich mit dem pädagogischen Herbartianismus beschäftigt hat, ungeachtet fehlender schriftlicher Beiträge zur HuH-Rezeption seinerseits interessant. Ferdinand Buisson³¹⁴ war nach Jules Ferry eine der wichtigsten und einflussreichsten Persönlichkeiten der republikanischen Bildungsreform (vgl. Gautherin 2002, 87ff.). Als Vertrauter und Mitspieler Ferrys war er von 1879-1896 *Inspecteur général de l'enseignement primaire* und hatte somit die Leitung des nationalen Erziehungs- und Primarschulwesens inne. Buisson war dementsprechend maßgeblich verantwortlich für die rechtliche und strukturelle Umgestaltung des Volksschulwesens, hatte aber auch einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Neuorganisation der Lehrerbildung, die eine moderne Volksschülerziehung erst ermöglichen sollte. So geht z.B. die Gründung des erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhls an der Sorbonne auch auf seine Initiative zurück (vgl. Dubois 2002b, 47), was dafür spricht, dass

314 Zu den biographischen Angaben zu Ferdinand Buisson vgl. Dubois 2002b, 47f.

Buisson die erste Besetzung dieses Lehrstuhls durch Henri Marion mit befürwortet hat, zumal die Reformer die Auswahl der Dozenten der Erziehungswissenschaften den Universitäten nicht vertrauensvoll überließen, sondern durchaus bestrebt waren, auf deren Berufung Einfluss zu nehmen (vgl. Gautherin 2002, 36). Buisson selbst erklärt, dass der erziehungswissenschaftliche Lehrstuhl in Paris auf Vorschlag von Félix Pécaut, dem ersten Direktor der Lehrerinnenanstalt Fontenay-aux-Roses, eingerichtet wurde und stellt dabei heraus, dass dieser Lehrstuhl eigens für Marion geschaffen wurde (vgl. Buisson 1896, 588). 1890 folgte er selbst Henri Marion, den Buisson persönlich schätzte (vgl. Buisson 1896³¹⁵) und den er, wie inzwischen ersichtlich geworden ist, auch gekannt hat, auf den Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Sorbonne nach. Buissons pädagogischer Einfluss war weitreichend. Den Schwerpunkt in seinem Wirken für die Bildungsreform legte er auf die Bemühungen, Kindern aller gesellschaftlichen Schichten gleiche Bildungschancen zu ermöglichen und eine einheitliche gesellschaftlich übergreifende Gesamtschule zu schaffen (vgl. Dévaud 2002b, 104). Seine bildungspolitische Karriere hatte dabei bereits in vorreformerischen Zeiten ihren Anfang genommen. Obwohl überzeugter Protestant, hatte er bereits unter Bildungsminister Jules Simon, also noch unter der konservativen vorrepublikanischen Regierung, Erfahrungen im bildungspolitischen Bereich als *inspecteur primaire* – also Volksschulinspektor – sammeln können. In diese Zeit fiel auch die erste Arbeitsphase am *Dictionnaire*, seinem ehrgeizigsten und bei weitem wichtigsten Publikationsprojekt. Seinen vielfältigen pädagogischen Kontakten und seiner langen bildungspolitischen Karriere entsprechend, war Buisson fachlich bestens vernetzt. Ab Anfang der 1880er Jahre war er Mitglied mehrerer pädagogischer Verwaltungsorgane, Kommissionen und Vereinigungen, so brachte er sich u.a. in die *Administration Centrale* ein sowie in den *Conseil supérieur de l'Instruction publique* (vgl. dazu Gautherin, 87f.). Die meisten der einflussreichen bildungsreformerischen Gestalter kannte er persönlich, setzte sie selbst in ihre Positionen ein oder unterstützte ihre Karrieren.

Zu diesen Personen zählte auch Henri Marion. Buisson und Marion kannten sich wahrscheinlich bereits seit ihrem Philosophiestudium, das sie 1868 in Paris im gleichen Jahrgang mit Staatsexamen abschlossen (vgl. Dévaud 2002b, 47, 104) und arbeiteten im Laufe ihres Berufslebens wiederholt zusammen. Abgesehen von der wahrscheinlich gemeinsam unternommenen Initiative zur Förderung der französischen Herbartausgabe durch Pinloche, wirkte Marion auch am *Dictionnaire* mit. Buisson überantwortete ihm die theoretisch grundlegenden Stichworte zu den Begriffen *Pédagogie* (im DP1), wo Marion auch kurz auf Herbart verweist, *Philosophie* (im DP1) und *Psychologie* (im DP1, DP2, NDP). Auch an den Anfängen einer universitären französischen Erziehungswissenschaft sind beide unmittelbar beteiligt. Buisson setzte sich für die Schaffung des ersten Lehrstuhls für Erziehungswissenschaften ein, Marion war der erste Dozent, der diesen Lehrstuhl, der an der Sorbonne geschaffen wurde, besetzte. Nach seinem Tod 1896 folgte ihm Buisson nach, der dort ab 1902 von Emile Durkheim vertreten wurde. Durkheim, der auch am *Dictionnaire* mitgewirkt hat und der wiederholt – u.a. in seiner Antrittsrede von 1902 – auf Herbart referiert (vgl. Durkheim 1922, 107) sowie offenbar auch zur Herbartschen Pädagogik gelehrt hat (vgl. Schoen 1908, 75), wird 1906 auf diesen Lehrstuhl ordentlich berufen.

Auch von diesen Projekten abgesehen, absolvierte Marion eine einflussreiche pädagogische und bildungspolitische Karriere. Nach seinem Philosophieabschluss lehrte er an den renommierten Lycées Lycée de Pau und Henri IV und gab ab 1880 die ersten Kurse zur *Psychologie appliquée à l'éducation* am neugegründeten prestigeträchtigen Lehrerinnenseminar in Fontenay-aux-Roses

315 Buissons Antrittsvorlesung an der Sorbonne ist eine Hommage an den Pädagogen Henri Marion.

(vgl. Buisson 1896, 585f.; vgl. Dévaud 2002b, 104). Nachdem zwei Jahre später, 1882, in Saint-Cloud mit einem ähnlich konzipierten Lehrerseminar zur Ausbildung der männlichen Volksschullehrer das Gegenstück zu Fontenay gegründet worden war, unterrichtete Marion auch dort Psychologie und morale appliquée à la pédagogie³¹⁶ (vgl. Barbé, 41). Bereits 1880 war er als fachlicher Vertreter der Hochschulphilosophen in den Conseil supérieur de l'Instruction publique³¹⁷ gewählt worden, dem auch Buisson und Jules Steeg angehörten. In dieser Position nahm Marion wesentlichen Einfluss auf die Ausarbeitung der Lehrpläne für Moralerziehung und Psychologie appliquée à l'éducation an den weiterführenden Schulen sowie auf den Ausbau der weiterführenden Mädchen- und Frauenbildung (vgl. Buisson 1896, 586; vgl. Jost 1897, 562f.; vgl. Dévaud 2002b, 104). Er gestaltete also die Inhalte der Lehrerbildung, ausdrücklich auch im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Kurse, maßgeblich mit. Besonders machte Marion sich außerdem um die Modernisierung der Bildung der Frauen verdient (vgl. Jost 1897, 562). Marion verstand die Frauen als den Männern im Wesentlichen intellektuell ebenbürtig (vgl. Marion 1900, v.a. 187ff.) und veröffentlichte ein Standardwerk zur weiblichen Psychologie, Erziehung und Bildung (vgl. ebd.). Auch Buisson verweist darauf, dass Marion einen nicht unerheblichen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der weiblichen Erziehung und Bildung hatte (vgl. Buisson 1896, 586); so auch durch das Wirken seiner Ehefrau bzw. Witwe, die nach seinem Tod über einige Jahre die höhere Lehranstalt für Frauen und Lehrerinnenbildungsanstalt École de Sèvres leitete (vgl. ebd.; vgl. Ohne Autor 1896d), die 1881 ebenfalls im Zuge der Bildungsreformen gegründet worden war und deren fachliche Standards denen anderer Hochschulen in nichts nachstanden; so lehrte z.B. ab 1900 auch Marie Curie an der École de Sèvres. Im Übrigen engagierte sich Marion Zeit seines Lebens in zahlreichen bildungspolitischen Gremien, in Kommissionen und Räten. So war er z.B. gemeinsam mit u.a. Jules Steeg in der 1883 gegründeten Commission des Bibliothèques populaires tätig (vgl. Ohne Autor 1883b).

Ferdinand Buisson und Henri Marion zählten fraglos zu den umtriebigsten Bildungsreformern, die sowohl an der zentralen Gestaltung und Verwaltung des Bildungswesens beteiligt waren wie auch durch zahlreiche Publikationen dazu beitrugen, die Reformen theoretisch und ideologisch zu unterbauen und die kritischen und fruchtbaren fachlichen Diskurse am Leben zu halten, die mit den Reformbemühungen einhergingen. Marion, der anders als Ferdinand Buisson heute kaum noch bekannt ist (vgl. Terral 2007, 30; vgl. Hayat 2012, 8), wurde von zeitgenössischen französischen Pädagogen als einer der wichtigsten reformerischen Gestalter wahrgenommen, der sowohl durch seine Schriften und seine Lehre – besonders durch seine Kurse an der Sorbonne – auf dem Gebiet der philosophisch-pädagogischen Theorie und zur wissenschaftlichen Fundierung von Erziehung wirkte wie auch durch sein Engagement in der Gesetzgebung und für die aktive Umgestaltung von Schulstrukturen und Unterrichtsmethoden für die Entwicklung des Bildungswesens aktiv war (vgl. u.a. Dreyfus-Brisac 1881, 133; vgl. Lavisie 1884, 200;

316 Der Titel lässt sich am besten mit Anwendung der Moral auf die Pädagogik ins Deutsche übertragen.

317 Bei der folgenden Darstellung stütze ich mich durchweg auf das Stichwort Conseil supérieur de l'Instruction publique im NDP (Ohne Autor 1911d/2007d, besonders S. 366ff.): Der Conseil supérieur de l'Instruction publique war ein ständiger Ausschuss aus pädagogischen Experten, Fachvertretern des Lehrpersonals der verschiedenen Schul- und Hochschulformen sowie höhergestelltem Verwaltungspersonal aus dem Bildungswesen. Die Mitglieder waren teilweise auf vier Jahre durch das Lehrpersonal gewählt, teilweise staatlich abgeordnet oder berufen. Der Conseil supérieur hatte beratende Funktion inne und konnte Vorschläge unterbreiten sowie Stellung nehmen zur inhaltlichen und strukturellen Gestaltung des öffentlichen Bildungswesens und zu relevanten rechtlichen Fragen und Disziplinarverfahren. Dadurch war es seinen Mitgliedern u.a. möglich, Einfluss auf die Gestaltung der Lehrpläne und Lehrbücher, auf Unterrichtsmethoden, auf Gestaltung und Struktur von Bildungswegen, u.a. auf die LehrerInnenbildung, auf Examina und Lehrberechtigungen zu nehmen.

vgl. Ohne Autor 1884c; vgl. Naudy 1891, 1ff.; vgl. Buisson 1896, 585ff.; vgl. Dreyfus-Brisac 1896; vgl. Ohne Autor 1896b; vgl. Jost 1897, 562ff.). Zudem lässt sich mehreren Beiträgen zu Leben und Werk Marions entnehmen, dass er sowohl aufgrund fachlicher Kompetenz und wissenschaftlicher Methode wie auch wegen seiner Freundlichkeit, Menschlichkeit und einem bescheidenen Auftreten von Kollegen und Schülern sehr geschätzt wurde, so dass seine Schriften wohlwollend aufgenommen wurden und seine erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen stets gut besucht und viel beachtet waren (vgl. Steeg 1894, 106; vgl. Buisson 1896, 585ff.; vgl. Dreyfus-Brisac 1896; vgl. Ohne Autor 1896b; vgl. Ohne Autor 1896c; vgl. Jost 1897, 563ff.). Darüber hinaus scheint er mit mehreren einflussreichen Reformern der Zeit bekannt gewesen oder sogar befreundet gewesen zu sein, was seinem eigenen fachlichen oder persönlichen Einfluss auf das Bildungswesen nicht abträglich gewesen sein dürfte. Ferdinand bezeichnete Marion als Freund (vgl. Buisson zit. n. Gautherin 2002, 30). Jules Ferry hatte sich auf Vorschlag von Albert Dumont für die Schaffung der erziehungswissenschaftlichen Kurse an der Sorbonne unter Leitung von Marion eingesetzt (vgl. ebd.). Dumont, der Marion ursprünglich also empfohlen hatte, war von 1879 bis zu seinem Tode 1884 directeur des höheren Schulwesens, dass er entscheidend mitgestaltete (vgl. Mayeur 1976). Marion zählte darüber hinaus zum Freundeskreis von Charles Defodon³¹⁸, dem u.a. auch Guillaume Jost, Jules Steeg und Michel Bréal³¹⁹ angehörten (vgl. Ohne Autor 1894a, 26).

Auch die heutige pädagogisch-historische Forschung erkennt Marions Bedeutung für die republikanische Bildungsreform an. In einem Beitrag zur Problematik der wissenschaftlichen Fundierung von Erziehung weist Daniel Hameline 2003 auf Marions frühe Bemühungen um eine rationale Begründung und Begründbarkeit von erzieherischer Praxis hin (vgl. Hameline 2003, 47). Der Soziologe Hervé Terral hat sich 2007 in einem Aufsatz mit Marions Beitrag zur republikanischen Reform von Erziehung und Unterricht auseinandergesetzt. Er schätzt Marion als einen bescheidenen, aber entschlossenen Reformen ein, der als geistiger Vater des Schullebensgedankens³²⁰ gelten könne (vgl. Terral 2007, 29). Er identifiziert ihn als einen der wichtigsten Akteure der französischen Bildungsreform (vgl. ebd., 30), der sich besonders um die Mädchen- und Frauenerziehung sowie die Reform der Lehrmethoden an den Lycées bemüht und verdient gemacht habe (vgl. ebd., 32ff.). Pierre Hayat, Philosoph und pädagogischer Historiker, hat 2012 mit *La raison dans l'éducation* Marions pädagogische Philosophie und sein reformerisches Wirken ausführlich aufgearbeitet und dargestellt (vgl. Hayat 2012) und weist ihn als einen originären pädagogischen Theoretiker aus, der den pädagogischen Rationalisten wie Buisson, Pécaut und Compayré, welche den u.a. durch Jules Ferry propagierten Spencerschen Positivismus kritisierten, durchaus nahestand, der aber einen eigenen gemäßigeren Ansatz verfolgte,

318 Charles Defodon (1832-1891) war zeitweise Sekretär von Victor Cousin. Er hatte gute Kontakte zum Verlagshaus Hachette und wurde von Louis Hachette zum Chefredakteur des *Manuel général de l'instruction primaire* gemacht. Defodon war ungefähr ein Jahrzehnt vor Marion ebenfalls Schüler des renommierten Pariser lycée Louis-le-Grand (vgl. Dubois 2002b, 61).

319 Der aus Landau gebürtige Michel Bréal (1832-1815) hatte das Stichwort zu *Allemagne* im DP1 verfasst und, wie sich gezeigt hat, dabei auch auf Herbart als pädagogischen Theoretiker hingewiesen. Er hatte zeitgleich mit Defodon das lycée Louis-le-Grand besucht und wirkte später lange Zeit am Collège de France als Dozent für vergleichende Grammatik; Bréal sprach also Deutsch. Er wirkte bereits in vorrepublikanischen Zeiten an der Gestaltung des Hochschulwesens mit, u.a. auch unter Jules Simon. Jules Ferry ernannte ihn zum Hochschulinspektor. Von 1880-1896 gehört er dem Conseil supérieur de l'Instruction publique (Rat des öffentlichen Hochschulwesens) an.

320 Der Schullebensgedanke war auch bestimmend für die praktische Pädagogik bzw. das schulpraktische Handeln Karl Volkmar Stoy (vgl. Coriand 2000, 117 ff.). Ohne nachweisen zu wollen, dass Marion Stoy rezipiert hat, ergibt sich hier ein Hinweis darauf, dass Marion in seinem Wirken ähnliche pädagogische Schwerpunkte gesetzt hat, die auch für bedeutende Herbartianer richtungsweisend waren.

der auch die naturalistischen oder spiritualistischen Strömungen der Zeit kritisch hinterfragte (vgl. ebd., 23ff., 26ff., 31ff.). Hayat unterstreicht entschieden, dass Marion zum innersten Zirkel der wichtigsten Bildungsreformer seiner Zeit gerechnet werden muss: « Henri Marion est avec Ferdinand Buisson, Félix Pécaut et Émile Durkheim l'un des philosophes les plus influents de la Troisième République au sein du ministère de l'instruction publique. »³²¹ (Ebd., 8)

Jacqueline Gautherin weist darauf hin, dass sich besonders in den 1880er Jahren die meisten reformerischen Aktivitäten immer wieder auf denselben, relativ stabilen Personenkreis zurückführen lassen, zu dem sie neben anderen³²² Ferdinand Buisson und Henri Marion zählt (vgl. Gautherin 2002, 74). In ihrer Aufstellung finden sich an dieser Stelle auch die HuH-Rezipienten Jules Steeg und Gabriel Compayré verzeichnet (vgl. ebd.). Dabei scheint die Zusammensetzung dieses inneren Zirkels nicht zufällig gewesen zu sein. Wenn man sich mit den Biographien und Karrieren der Bildungsreformer auseinandersetzt, so fallen immer wieder Ähnlichkeiten auf. Es können Orte, Stationen bzw. Institutionen ausgemacht werden, die mehrere der fraglichen Personen durchlaufen haben, sei es zu unterschiedlichen Zeiten oder sei es gleichzeitig, so dass diese Parallelen persönliche Kontakte und das Bilden fachlicher Netzwerke zwischen den verschiedenen Protagonisten begünstigen konnten. So hat beispielsweise Gautherin im Hinblick auf diejenigen Bildungsreformer, die an der Etablierung erziehungswissenschaftlicher Kurse an den Universitäten mitgewirkt haben, herausgearbeitet, dass « [b]eaucoup des membres influents du cercle des pédagogues étaient d'anciens élèves de l'École Normale Supérieure, agrégés de philosophie, d'histoire ou de lettres. »³²³ (Gautherin 2002, 77) Sie bezieht sich dabei auch auf Personen, die in der vorliegenden Untersuchung als HuH-Rezipienten identifiziert werden konnten. Als Absolventen der ENS nennt sie Marion (1865), Chabot und Mauxion (beide 1876) sowie Durkheim (1879) (vgl. ebd., 78). Alle vier und darüber hinaus Ferdinand Buisson, waren zudem agrégés de philosophie (vgl. ebd.), also hatten – zumindest zu Beginn ihrer Karrieren – auch im höheren Schulwesen unterrichtet. Wenn man nach weiteren Übereinstimmungen sucht, so zeigt sich, dass mehrere der HuH-Rezipienten erziehungswissenschaftliche Kurse an einer Universität anboten (Buisson, Chabot, Compayré, Durkheim, Marion, Mauxion) oder Pädagogik bzw. Psychologie an einer der elitären republikanischen Lehrerinnen- bzw. Lehrerbildungseinrichtungen in Fontenay-aux-Roses (Compayré, Marion, Steeg) bzw. in Saint-Cloud (Compayré, Marion, Dereux) lehrten. Einige wirkten zudem in der Funktion staatlicher Bildungsinspektoren (Buisson, Compayré, Jost, Steeg). Es ist also offensichtlich, dass zwei Drittel der HuH-Rezipienten erstens durch die Entwicklung ihrer Karrieren und fachlichen Interessen mit (anderen) Akteuren der Bildungsreformen vernetzt waren und dass sie zweitens durch ihre Einbindung in die Bildungsreformen die Möglichkeit hatten, entweder auf die strukturelle oder inhaltliche Gestaltung des Bildungswesens Einfluss zu nehmen oder aber – im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Veranstaltungen – an der Bildung

321 Henri Marion ist zu Zeiten der III. Republik mit Ferdinand Buisson, Félix Pécaut und Émile Durkheim einer der einflussreichsten Philosophen innerhalb des Unterrichtsministeriums.“ (Hayat 2012, 8 – Ü.: K. GdV)

322 « On rencontre, en effet, toujours les mêmes noms: en particuliers, ceux de Ferry, Buisson, Pécaut, Steeg, Zévort, Dumont, Liard, Bert, Bréal, Gréard, Manuel, Lavis, Kergomard, Marion, Compayré, Dumesnil ... » (Gautherin 2002, 74) – „Tatsächlich stößt man immer wieder auf dieselben Namen: insbesondere auf die von Ferry, Buisson, Pécaut, Steeg, Zévort, Dumont, Liard, Bert, Bréal, Gréard, Manuel, Lavis, Kergomard, Marion, Compayré, Dumesnil ...“ (Gautherin 2002, 74 – Ü.: K. GdV)

323 „Viele der einflussreichen Mitglieder aus dem Kreis der Pädagogen waren ehemalige Schüler der Écoles Normales Supérieures, waren agrégés der Philosophie, Geschichte oder Sprachen.“ (Gautherin 2002, 77 – Ü.: K. GdV) -> agrégé bezeichnet einen akademisch gebildeten, staatlich geprüften Lehrer der Abschlussklassen der höheren Schulstufen bzw. der auf die ENS vorbereitenden Kurse.

neuer Lehrergenerationen, sowohl der Volksschule wie auch der weiterführenden Schulen und des höheren Bildungswesens mitzuwirken. Ausgehend von solchen biographischen Fixpunkten lassen sich hinsichtlich derjenigen HuH-Rezipienten, die auch zum Kreis der Bildungsreformer gezählt werden können, zwei Personengruppen unterscheiden: zum einen diejenigen, die maßgeblich auch an der inhaltlichen und strukturellen Planung und Gestaltung der Bildungsreform beteiligt waren, zum anderen solche Personen, die vorrangig in der Lehre tätig waren oder durch anderweitige Beiträge zum Funktionieren des Bildungswesens beitrugen (siehe auch nachfolgende tabellarische Übersicht).

Tab. 5: Französische HuH-Rezipienten und ihre Beteiligung an der Bildungsreform

Regelmäßige Beteiligung an der französischen HuH-Rezeption	Name	Einschlägige Monografien bzw. Übersetzungen	Nachweislich herbartianische Inhalte in der Lehre	Offensichtlich Kontakte zum Kreis der republikanischen Reformer*
Hertbartianer	Mauxion	1	x	x
	Roehrich	2		
Ausführliche Rezeption: Monografien, Kommentare und Rezensionen	Compayré	1	x	xx
	Gockler	1		
	Pinloche	1		x
Originalgetreue Hertbartübersetzung	Molitor	1		
Unterstützung der HuH-Rezeption	Durkheim		x	x
	Jost			xx
	Schoen			
HuH-Kritiker	Dereux			x
	Steeg			xx
	Chabot		x	x

* Die mit xx gekennzeichneten Personen gehören zum inneren Kreis um Ferdinand Buisson der aktiven und einflussreichen Planer und Gestalter der republikanischen Bildungsreform

Zur ersten dieser beiden Personengruppen können Gabriel Compayré, Jules Steeg und Guillaume Jost gerechnet werden. Compayré und Steeg waren seit ihrer Jugend mit Buisson bekannt, bereits vor ihrer Mitarbeit am Dictionnaire. Steeg, der, wie sich gezeigt hat, dem Hertbartianismus wenig abgewinnen konnte, arbeitete eng mit Jules Ferry zusammen. In einem zeitgenössischen Nachruf auf Steeg wird er als einer der « premiers et meilleurs ouvriers de la République » (Ohne Autor 1898, 581) geehrt. Er wirkte an den gesetzlichen Grundlagen der Bildungsreformen mit und leitete u.a. ab 1890 das Musée pédagogique, dessen Organ die Revue pédagogique war, wo Steeg auch zahlreiche Beiträge veröffentlicht hat. Ab 1896 stand er als Rektor der ENS Fontenay-aux-Roses vor (vgl. Dubois 2002b, 134).

Nach Fontenay war einige Jahre zuvor, ähnlich wie Henri Marion, auch Gabriel Compayré gekommen. Compayré hatte dort im selben Jahr wie Marion, nämlich 1880, einen Lehrauftrag angenommen und unterrichtete Pädagogik (vgl. ebd., 57). Fünfzehn Jahre früher hatte seine Karriere am gleichen Ort begonnen wie jene Henri Marions. Compayré lehrte 1865 am Lycée de Pau, wechselte einige Jahre später aber nach Poitiers und schließlich nach Toulouse,

wo er letztendlich den Ruf auf die dort vakante Philosophieprofessur annahm. Abgesehen von seiner Lehrtätigkeit hatte Compayré aber auch Gelegenheit, auf das bildungspolitische Geschehen Einfluss zu nehmen. 1890 wurde ihm die académie³²⁴ de Poitiers unterstellt; ab 1895 leitete er die académie de Lyon. 1905 wurde er Inspektor des höheren Bildungswesens (vgl. ebd.).

Guillaumes Josts Beiträge zur Herbartianismusrezeption sind von seinem bildungsreformerischen Wirken nicht zu trennen. Jost machte, wie gezeigt wurde, vor allem auf das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein aufmerksam und zwar im Zuge seiner Berichte über die staatlichen Stipendienprogramme zum internationalen Studentenaustausch Bourses de Séjours. Jost, der ursprünglich aus einer elsässischen Bauernfamilie stammte, arbeitete bereits in den 1870er Jahren u.a. in Paris als Schul- und Akademieinspektor und ab 1882 im Zeichen der republikanischen Bildungsreform als Generalschulinspektor (vgl. Freyer 1881; vgl. Dubois 2002b, 89). Besonders verdient machte er sich um die Bourses de Séjours. Er brachte es dabei offensichtlich zu einiger Bekanntheit und erntete international Anerkennung für seine Arbeit, so dass ihm sogar Meyers Großes Konversations-Lexikon in der Ausgabe von 1907 (Josts Todesjahr) einen Eintrag widmete, in dem besonders seine Kenntnisse zum ausländischen Schulwesen und sein Engagement für das Stipendienprogramm hervorgehoben wurden:

„Neben seiner Hauptfunktion erhielt [Jost] [...] besonders die Aufgabe, das Erziehungswesen des Auslandes, namentlich Deutschland, Österreich und der Schweiz, zu studieren und das wichtige System der » *Bourses de séjour à l'étranger* « (in Deutschland, England, Italien, Spanien) zu verwalten. Die freundliche Art, in der er dabei zugleich Ausländern, namentlich deutschen Lehrern und Lehrerinnen, den Aufenthalt in Frankreich zum Studium des Französischen erleichterte, erwarb ihm den Dank beteiligter Kreise auch diesseits der Vogesen. 1900 organisierte er als Generalsekretär den internationalen Kongress für Volksschulwesen in Paris.“ (Meyers Lexikon 1907, 317 – Hrsh. i.O.)

Jost war ein einflussreicher Bildungsreformer und international gut vernetzt. In Deutschland war sein Name, zumindest in den Kreisen der Pädagogen, durchaus bekannt. In deutschen pädagogischen Zeitschriften finden sich mehrere Beiträge, die sich mit Josts Leben und Karriere bzw. mit seinem fachlichen Wirken auseinandersetzen sowie Rezensionen zu seinen Beiträgen über das deutsche Bildungswesen (siehe u.a.: Meier-Lübeck 1877, Ohne Autor 1880, Freyer 1881, Ohne Autor 1888, Streicher 1894, von Aschen 1898, Röstel 1900). Die Autoren bescheinigen Jost eine „angenehme Persönlichkeit“ (Meier-Lübeck 1877, 156) bzw. setzen sich meistens wohlwollend mit ihm und seinen Beiträgen auseinander, was darauf hinweist, dass Jost mit deutschen Pädagogen bekannt und fachlich verbunden war und sich um eine gute Zusammenarbeit zwischen französischen und deutschen Vertretern des Erziehungswesens bemühte. Bezüglich der Bourses de séjour fühlte er sich, wie u.a. aus einigen seiner Beiträge hervorgeht, mit dem Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar und auch mit Wilhelm Rein selbst, besonders verbunden (vgl. Jost/Bonet-Maury 1887, 46f.; vgl. Jost 1894, 198ff.). Jost hob in seinen Berichten über die Stipendienpartnerschaften Rein als engagierten und freundlichen Kooperationspartner hervor. Er stand mit ihm beruflich, auch über ihre Zusammenarbeit im Rahmen der Bourses de séjour hinaus, in Briefkontakt und versuchte, Wilhelm Rein eine Vortragsmöglichkeit in Frankreich zu vermitteln (vgl. Jost, Brief an Rein vom 10. April 1895). 1895 trat Jost zudem als ständiges Mitglied dem Comité der Ferienkurse bei (vgl. UAJ, Bestand C, Nr. 24-25), die an der Universität Jena ab 1889 jährlich ausgerichtet und unter anderem durch Wilhelm Rein organisiert wurden

324 Eine académie war und ist auch weiterhin eine bildungspolitische Organisationseinheit bzw. eine regionale Unter-einheit des zentralisierten französischen Bildungssystems. Jeder académie steht ein recteur d'académie vor.

(vgl. Lütgert 1998, 219ff.). Dabei kann Jost keinesfalls als Herbartianer gelten; aus seinen Beiträgen geht hervor, dass er sich mit der Herbartschen bzw. der herbartianischen Pädagogik im Rahmen seiner Besuche am Jenaer Universitäts-Seminar beschäftigt hat; allerdings interessierte er sich offenbar weitaus mehr für das Schulleben und den Unterricht am pädagogischen Seminar, die pädagogische Arbeit Wilhelm Reins und die Universität Jena als ein Zentrum der Erziehungswissenschaften im Allgemeinen. Auf die theoretische Grundlage der pädagogischen Lehrerbildung am Seminar weist er nur überblicksartig und systematisch wenig elaboriert hin (vgl. Jost 1894, 198ff.).

Zur Gruppe derjenigen HuH-Rezipienten, die vor allem durch ihre universitäre Lehre bzw. durch Arbeiten zu philosophisch-theoretischen Grundlegungen zu den bildungsreformerischen Kreisen gerechnet werden können, zählen Auguste Pinloche, Marcel Mauxion, Charles Chabot, Emile Durkheim und Henri Dereux. Pinloche, Professor an der Universität in Lille, der, wie offensichtlich geworden ist, zumindest mit Marion, wahrscheinlich aber auch mit Buisson bekannt war, war Germanist und machte vor allem durch sprachwissenschaftliche Veröffentlichungen auf sich aufmerksam. Seine Verbindung zum Zirkel der aktiven Bildungsreformer scheint eher marginal. Sein Interesse galt allerdings auch der Geschichte der deutschen Pädagogik; u.a. veröffentlichte er 1890 ein erziehungshistorisches Werk zur deutschen Bildungsreform im 18. Jahrhundert: *La réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle*. Die Akademie der Wissenschaften zeichnete das Buch aus (vgl. Pruvost 2002, 401). Möglicherweise hat auch diese Auszeichnung dazu geführt, dass Marion (und Buisson) einige Jahre später an Pinloche herantraten, um ihn zur Übersetzung der pädagogischen Werke Herbarts anzuregen. Auch wenn Pinloche seinen Arbeitsschwerpunkt auf die Sprachwissenschaften legte, blieb sein pädagogisches Interesse im Verlaufe seiner Karriere bestehen. 1913 veröffentlichte er bei Didier ein sprachdidaktisches Werk: *La nouvelle pédagogie des langues vivantes* (vgl. ebd.). In den Jahren zuvor hatte er sich mit den Unterschieden zwischen dem französischen und dem deutschen Bildungs- und Erziehungswesen auseinandergesetzt. 1896 stellte er den Deutschen in einem deutschsprachigen Werk die französischen Reformen im höheren Bildungswesen vor (*Die Reform der Universitäten in Frankreich*); 1901 publiziert er in Frankreich eine Studie über das höhere Bildungswesen in Deutschland: *L'enseignement secondaire en Allemagne* (vgl. ebd.). Pinloche beschäftigte sich also mit den theoretischen und strukturellen Grundlagen sowohl des deutschen wie auch des französischen Bildungs- und Erziehungswesens im Zeichen der Bildungsreform. Er versuchte, eine Brücke zwischen französischen und deutschen Pädagogen zu schlagen und beide Seiten über die fachlichen und strukturellen Gegebenheiten der jeweils anderen Nation zu informieren. Hierin kann sein Beitrag zur Entwicklung und Entfaltung der französischen Bildungsreform gesehen werden, aber auch zur Vermittlung zwischen der französischen und deutschen Pädagogik. Gleichzeitig hatte Pinloche nachweislich Kontakt mit deutschen Herbartianern, namentlich mit Ernst von Sallwürck und Wilhelm Rein. Bei von Sallwürck hatte er zumindest im Zuge seiner Herbartübersetzung fachlichen Rat gesucht (vgl. Pinloche 1894, V). Für Wilhelm Reins *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik* trug er das Stichwort *Französisches Schulwesen* bei (vgl. Pinloche 1905). Mit Rein stand er zudem mindestens bis 1913 in Briefkontakt (vgl. Pinloche, Brief an Rein vom 26. August 1913). Darüber hinaus trat auch Auguste Pinloche 1896, ein Jahr später als Guillaume Jost, dem Komitee der Jenaer Ferienkurse bei, dem er bis 1914 angehörte.

Marcel Mauxion, der zwischen 1898 und 1905 im Rahmen seiner erziehungswissenschaftlichen Kurse auch zu Herbart lehrte, kann vor allem durch seine Lehrtätigkeit bzw. als einer der Dozenten der ersten erziehungswissenschaftlichen Kurse in Frankreich zum Kreis der Refor-

mer gerechnet werden. Allerdings hatte auch Mauxion die renommierte Pariser Grande École besucht, auf die er sich zeitgleich mit Charles Chabot vorbereitet hatte und die er 1880 oder 1881 abschloss (vgl. Schoen 1908, 76ff.; vgl. Gautherin 2002, 78; vgl. Boissonnade 1932b, 479). Es folgten Lehrtätigkeiten an den Gymnasien in Bastia, Cahors, Pau und in Toulouse (vgl. Schoen 1908, 78; vgl. Boissonnade 1932b, 479). Seine Karriere ähnelte damit jener von Gabriel Compayré, wenn dieser auch bereits ca. 20 Jahre früher in Pau und Toulouse unterrichtet hatte. Am Lycée de Pau hatte zudem auch schon Marion gelehrt. 1895 erlangte Mauxion an der Sorbonne mit einer philosophischen Arbeit zur Ästhetik den Grad eines Docteur ès lettres und ging als Philosophiedozent nach Toulouse, bevor er ab dem 30. Juli 1898 auf den philosophischen Lehrstuhl in Poitiers berufen wurde (vgl. Schoen 1908, 78 u. 125; vgl. Boissonnade 1932b, 479), wo er auch erziehungswissenschaftliche Kurse abhielt. Bereits in seiner Toulouser Zeit hatte Mauxion begonnen, sich Herbarts Philosophie intensiv zuzuwenden (vgl. Schoen 1908, 79ff.) und hatte dabei wohl zunehmend Interesse an dessen Pädagogik entwickelt. Gleichzeitig scheint Mauxion sich mit dem Vorhaben getragen zu haben, im Rahmen seiner universitären Tätigkeit eine wissenschaftliche pädagogische Systematik zu entwickeln. Dazu wurde er wahrscheinlich maßgeblich durch seine Beschäftigung mit Herbarts systematischem Werk angeregt. Henri Schoen zitiert in seinem Nachruf auf Marcel Mauxion aus der Grabrede für Mauxion durch den Dekan der Universität Poitiers, Hild: „Er wird in voller Unabhängigkeit seine metaphysischen Forschungen, seine pädagogischen Abhandlungen weiterführen können; er wollte die Pädagogik auf Erfahrung und Vernunft gründen [...]. Niemand war besser als Mauxion dazu vorbereitet [...]“ (Hild, zit. n. Schoen 1908, 126) In Poitiers verfasst Mauxion *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart* (1901b) sowie *Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité* (1904). Während er sich in dem erstgenannten, pädagogischen Werk offensichtlich mit Herbart auseinandersetzt, ist auch die zweitgenannte, philosophische Abhandlung herbartianisch geprägt (vgl. Schoen 1908, 128ff.). Es ist anzunehmen – und die Themen der durch Mauxion zu dieser Zeit angebotenen Veranstaltungen weisen darauf hin – dass Mauxion die Erkenntnisse seiner philosophisch-pädagogischen Forschungen in Toulouse nicht nur schriftlich festgehalten hat, sondern dass sie auch seine Lehrtätigkeit an der Universität geprägt haben; dabei war er durch seine erziehungswissenschaftlichen Kurse auch an der Bildung der Lehrer für das höhere Bildungswesen bzw. der zukünftigen Lehrerbildner beteiligt.

Charles Chabot entstammte einer Lehrerfamilie und kam somit, anders als die meisten der Bildungsreformer, aus eher bescheidenen Verhältnissen. Er konnte trotzdem das Lycée in Lyon besuchen und erhielt aufgrund seiner guten Leistungen ein Stipendium für das elitäre Pariser Lycée Louis-le-Grand. Als agrégé de philosophie übernahm er ab 1879 Lehrtätigkeiten an verschiedenen höheren Schulen, u.a. in Besançon, wobei er 1891 schließlich nach Lyon kam (vgl. Durand 1925, 11ff.). Drei Jahre später bot sich ihm dort die Möglichkeit, an der Universität den erziehungswissenschaftlichen Kurs zu übernehmen, wo er nach Bekunden Gocklers, Schoens und Mauxions auch zu Herbart gelehrt habe (vgl. ebd.; vgl. Gockler 1905, 394; vgl. Schoen 1908, 75; vgl. Mauxion 1900, 431). Der Lehrauftrag wurde später in einen Lehrstuhl umgewandelt, den Chabot ab 1897 bis zu seinem Tode 1924 besetzte. In den frühen 1900er Jahren, als er vermutlich auch Inhalte zu Herbarts Pädagogik angeboten hat, war er also bereits als ordentlicher Professor tätig. Zeitgenossen haben ihn dabei offensichtlich als talentierten, engagierten und leidenschaftlichen Dozenten und Lehrerbildner kennengelernt: « Ses étudiants n'étaient pas seuls à subir cette influence: par la pédagogie, il fut amené à prendre contact avec le monde primaire. Il attira les

instituteurs à la Faculté, et il la leur fit aimer. »³²⁵ (Durand 1925, 17). Charles Chabot erreichte mit seinen pädagogischen Veranstaltungen also Lehramtskandidaten nicht nur für das höhere Schulwesen und die Grandes Écoles, sondern auch Volksschullehrer, die sich offensichtlich gerade wegen seiner Lehre um eine Aufnahme an der Universität von Lyon bemühten. Allerdings erschöpfte sich Chabots pädagogisches Engagement nicht in seiner Lehrtätigkeit. Er publizierte regelmäßig Beiträge in Zeitschriften, u.a., wie gezeigt wurde, eine Serie von Buchbesprechungen in der *Revue pédagogique*. Darüber hinaus unternahm er mehrere Bildungsreisen, die durch fachliches Interesse motiviert waren: « Ce Lyonnais [...] était un grand voyageur. Il prenait intérêt et plaisir à aller sur place s'informer sur les pays étrangers. Nombreux sont les congrès, pédagogiques ou philosophiques, auxquels il assista, en Allemagne, en Angleterre, en Belgique, en Suisse. »³²⁶ (Ebd., 18) Eine dieser Reisen führte Chabot 1902 auch an das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar (vgl. UAJ, Bestand S, Abt. I, S. 180). Offensichtlich begab er sich nicht nur aus eigenem Interesse ins Ausland, sondern reiste auch in offiziellem staatlichem Auftrag, was darauf schließen lässt, dass er mit den aktiv gestaltenden Kreisen der Bildungsreformer durchaus in engerer Verbindung stand. In seinem Bericht über die deutschen Normalschulen in Sachsen und Preußen (1899) weist Chabot ausdrücklich darauf hin, dass er sich auf Bitte des directeur de l'Enseignement primaire, also des Leiters des Volksschulwesens, in Deutschland vor Ort über die « organisation des Lehrerseminare ou écoles normales » (Chabot 1899, 481 – Hrvh. i.O.) informiert habe (vgl. ebd.). Leiter des Volksschulwesens war damals allerdings nicht mehr Ferdinand Buisson, sondern der in Belgien geborene Charles Bayet. Jedenfalls hatte man Chabot, der wohl offiziell nicht zum staatlichen Schulinspektor ernannt worden ist, von staatlicher Seite mit Forschungsreisen nach Deutschland betraut, was dafür spricht, dass er durchaus fachliches Vertrauen und Ansehen in den Kreisen der Republikanischen Bildungsreformer genoss. Tatsächlich übte Chabot einen ernstzunehmenden fachlichen Einfluss auf die französischen Ansätze zur Erziehungswissenschaft aus. Gautherin nennt ihn in einem Atemzug mit Marion und Buisson als professeur généraliste (vgl. Gautherin 2002, 183), also als einen jener Professoren, die in ihren erziehungswissenschaftlichen Kursen philosophische, historische und psychologische pädagogische Zugänge verbanden und sich nicht, wie beispielsweise Durkheim, auf einen, in seinem Falle soziologischen, Zugang spezialisierten (vgl. ebd.). Chabot gehörte, wie z.B. auch Henri Marion, zudem zu einem kleinen Kreis von Wissenschaftlern, die sich an empirischen Zugängen zur Pädagogik versuchten, u.a. durch das Erstellen von Lehrerfragebögen (vgl. ebd., 171ff.).

Emile Durkheim hat sich vor allem als Begründer der wissenschaftlichen Soziologie einen Namen gemacht. Allerdings beschäftigte er sich seit den frühen 1900er Jahren auch kritisch mit den laizistischen, spiritualistisch geprägten moralphilosophischen und moralwissenschaftlichen Ideen, die u.a. durch Buisson, Marion, Compayré oder auch Chabot vertreten worden waren (vgl. ebd., 270ff.). Obwohl vornehmlich Soziologe, muss Durkheim also durchaus noch zum Kreis der pädagogischen Reformer gerechnet werden, wenn man ihn vielleicht auch bereits als einen Bildungsreformer der zweiten Generation bezeichnen kann. Nicht umsonst folgte er 1902 bzw. 1906 als dritter Lehrstuhlinhaber Buisson auf den ersten, nunmehr nicht mehr einzigen erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl Frankreichs nach (vgl. Dubois 2002b, 68) und wurde,

325 „Seine Studenten waren nicht die Einzigen, die von ihm stark beeinflusst wurden: durch die Pädagogik kam er in Kontakt mit der Welt der Volksschule. Er zog Volksschullehrer an die Universität und sie lernten sie durch ihn lieben.“ (Durand 1925, 17 – Ü.: K. GdV)

326 „Dieser Lyoner reiste gern und viel. Er interessierte sich sehr dafür und es bereitete ihm Freude, sich vor Ort über das Ausland zu informieren. Zahlreich sind die pädagogischen und philosophischen Kongresse, an denen er in Deutschland, England, Belgien, in der Schweiz teilgenommen hat.“ (Durand 1925, 18 – Ü.: K. GdV)

wahrscheinlich durch niemand anderen als Buisson selbst, für die Neuauflage des Dictionnaire mit der Abfassung der Stichworte zu Education (Erziehung), Enfance (Kindheit) und Pédagogie (Pädagogik) betraut. Emile Durkheim trug, wenn auch aus primär soziologischer Perspektive, entscheidend zur Prägung eines wissenschaftlichen Erziehungs- und Pädagogikbegriffes bei. Zu Biographie und Karriere des Philosophen Henri Dereux¹ ist nicht viel bekannt. Allerdings lehrte er nachweislich sowohl am Lycée Saint-Louis in Paris (vgl. Ohne Autor 1889c, 46) als auch an der durch die Reformer neugegründeten ENS in Saint-Cloud und gab dort in Nachfolge von Henri Marion im Rahmen der theoretischen Grundlagenbildung der Lehramtskandidaten Kurse zu Psychologie und zu morale appliquées à la pédagogie (vgl. ebd., vgl. Barbé, 41). Die Philosophen und Pädagogen, die in der ersten Stunde die Lehre an den neugegründeten ENS in Fontenay und Saint-Cloud absicherten, waren in der Regel überzeugte Anhänger der republikanischen Bildungsreform. Die staatliche Leitung und Verwaltung des Volksschulwesens, dass sich in den Gründungszeiten der beiden ENS noch in einer besonders sensiblen Phase des Aufbaus befand, achteten auf die Auswahl der Personen, die mit der Bildung der neuen Lehrergeneration betraut wurden. Das gilt insbesondere für die prestigeträchtigen Seminarneugründungen in Fontenay und Saint-Cloud. Man kann davon ausgehen, dass Dereux zum Kreis der Bildungsreformer zu rechnen ist und wahrscheinlich durch Jules Ferry oder Ferdinand Buisson für die Lehre in Saint-Cloud vorgeschlagen bzw. angefragt worden ist.

Was lässt sich nun aus der Darstellung dieser biographischen Zusammenhänge schlussfolgern? Zum einen erhellen sie die Zusammensetzung des Kreises der französischen pädagogischen HuH-Rezipienten, der sich als weitaus homogener erweist, als es sich angesichts des vielfältigen und eher sprunghaften schriftlichen Rezeptionsdiskurses angedeutet hat. Alle HuH-Rezipienten, Roehrich, Gockler, Molitor und Schoen inbegriffen, waren als Philosophen, seltener als Pädagogen bzw. Erziehungswissenschaftler in der universitären Lehre beschäftigt. Zwei Drittel der HuH-Rezipienten waren nachweislich mit dem Kreis der republikanischen Bildungsreformer vernetzt oder gehörten ihm an. Für diejenigen vier Personen, für die sich eine solche Vernetzung nicht nachweisen lässt (Roehrich, Gockler, Molitor, Schoen), kann trotzdem angenommen werden, dass sie mit den Kreisen der Bildungsreformer in Verbindung standen. Zumindest bei Gockler und Schoen wird deutlich, dass sie mit Biographien, Karrieren, Lehre sowie pädagogischer und bildungspolitischer Arbeit einschlägiger Bildungsreformer vertraut waren und dem republikanischen Erziehungswesen aufgeschlossen gegenüberstanden. Von denjenigen acht Rezipienten, deren Beteiligung an den bildungsreformerischen Aktivitäten nachgewiesen werden kann, waren die meisten wahrscheinlich persönlich mit Ferdinand Buisson und Henri Marion bekannt, die beide entscheidend zur Gestaltung und Reformierung sowohl des Volksschulwesens wie auch der Lehrerbildung beigetragen haben. Zu Buisson und Marion lässt sich annehmen, dass sie – wenn sie auch wenig zur offenen HuH-Rezeption beigetragen haben – so doch eine Rolle im Bereich der verdeckten Rezeption gespielt haben; zumindest haben sie sich nachweislich für die Pädagogik Herbarts bzw. der Herbartianer interessiert. Mehr als die Hälfte der in die Reformen eingebundenen HuH-Rezipienten (Mauxion, Compayré, Steeg, Durkheim, Chabot) gehörte dem Kreis derjenigen Pädagogen und Philosophen an, die zu den Wegbereitern der französischen Erziehungswissenschaft zählten bzw. erste erziehungswissenschaftliche Kurse an den Universitäten abhielten. Zumindest drei von ihnen lehrten dabei offensichtlich auch zur Pädagogik Herbarts. Fast alle Rezipienten, die zum Kreis der Reformer gezählt werden können, waren zudem in der Lehrerbildung beschäftigt bzw. arbeiteten an deren Neugestaltung und Ausbau mit: Mauxion, Compayré, Chabot und Durkheim bildeten im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Ver-

anstaltungen vor allem das künftige Lehrpersonal der höheren Schulen, respektive der Lehrerbildungsinstitutionen *écoles normales* und *écoles normales supérieures*, aus. Compayré lehrte auch in Fontenay und Saint-Cloud, wo er, ähnlich wie Henri Dereux, im Rahmen der Ausbildung einer neuen Volksschullehrerelite pädagogisches Grundlagenwissen vermittelte. Jules Steeg leitete das *musée pédagogique* in Paris und später die ENS in Fontenay. Guillaume Jost verantwortete und verwaltete die *bourses de séjour*, die zahlreichen Lehrern eine zeitweise Professionalisierung im Ausland ermöglichten. Die Einbindung der meisten HuH-Rezipienten in die Gestaltung der französischen Lehrerbildung ist zumindest auffällig. Auch die einflussreichen deutschen Herbartianer, wie Karl Volkmar Stoy, Tuiskon Ziller, Wilhelm Rein oder der Österreicher Otto Willmann waren Lehrerbildner und trugen sich mit dem Gedanken einer Neugestaltung des Lehrerbildungswesens. Aus dieser Perspektive verwundert es nicht, dass mehrere der französischen HuH-Rezipienten und Bildungsreformer mit deutschen Herbartianern in Verbindung standen. Louis Gockler hat für einige Zeit am Jenaer Universitätseminar unter Stoy gearbeitet. Pinloche hatte Kontakt zu Ernst von Sallwürck. Besonders häufig lassen sich allerdings Kontakte von Bildungsreformern, die mit der HuH-Rezeption in Verbindung gebracht werden können, zum Jenaer Seminar unter Wilhelm Rein bzw. zu Wilhelm Rein als Pädagoge feststellen (Buisson, Pinloche, Jost, Chabot). Das ist auch insofern interessant, weil Wilhelm Rein sich in Deutschland um eine Reformierung der Volksschulen bemühte und er somit im Schwerpunkt ähnliche bildungspolitische Interessen verfolgte wie die französischen Reformer.

Zum anderen stärken der Blick auf die Verbindungen zwischen den Kreisen der HuH-Rezipienten und der Bildungsreformer sowie die Erkenntnis, dass ein Großteil der HuH-Rezipienten in reformerische Projekte und dabei besonders in die Lehrerbildung eingebunden waren, die These, dass die Auseinandersetzung mit der Herbartschen und herbartianischen Pädagogik in Frankreich nicht nur in einschlägigen Schriften verarbeitet worden ist, sondern sich auch anderweitig niedergeschlagen hat. Einflüsse der HuH-Rezeption auf Bereiche der französischen Pädagogik sind in Form einer nicht klar gekennzeichneten Übernahme herbartianischer Ideen und Ansätze in pädagogische Schriften ohne expliziten Herbart- bzw. Herbartianismusbezug denkbar. Hier sind besonders Werke von Autoren von Interesse, die sich nachweislich mit der Herbartschen oder herbartianischen Pädagogik auseinandergesetzt haben; also z.B. nicht einschlägige Publikationen von Autoren der schriftlichen HuH-Rezeption oder pädagogische Veröffentlichungen von Ferdinand Buisson und Henri Marion. Darüber hinaus ist es zumindest nicht unwahrscheinlich, dass vor allem im Bereich der Lehrerbildung theoretische Grundlagen oder strukturelle Gegebenheiten der herbartianischen pädagogischen Praxis, weniger auch die pädagogische Systematik Herbarts, Anregungen für die Gestaltung der reformierten französischen Lehrerbildung geliefert haben oder Inhalte einiger der neuen erziehungswissenschaftlichen oder pädagogisch-psychologischen Kurse an den Universitäten bzw. an den EN und ENS inspiriert haben. In den folgenden Abschnitten soll daher mit Blick auf die pädagogischen Aktivitäten der französischen Bildungsreformer zuerst nach Spuren einer verdeckten schriftlichen Rezeption und sodann nach Hinweisen auf eine verdeckte Rezeption, die mündlich oder im Rahmen einer pädagogischen Praxis feststellbar ist, gesucht werden.

Spurensuche zur verdeckten schriftlichen HuH-Rezeption

Monographien einschlägiger Autoren: Für die Untersuchung der verdeckten schriftlichen Rezeption wurden zur Analyse anfangs vier exemplarische Werke ausgewählt. Die Auswahl ergab sich einerseits aus der Berücksichtigung inhaltlicher und autorenbezogener Kriterien und andererseits aus den Gegebenheiten der vielfältigen schriftlichen pädagogischen Diskurse des

Untersuchungszeitraumes. Aus der außerordentlichen Fülle der zeitgenössischen französischen pädagogischen Schriften können nur einige wenige berücksichtigt und analysiert werden. Um die Menge der Schriften, die dabei zur Auswahl stehen, einzugrenzen, wurden nur solche Publikationen einschlägiger Autoren recherchiert, die keinen expliziten, d.h. namentlichen Bezug zu Herbarts Pädagogik aufweisen. Als einschlägig wurden hierbei vor allem diejenigen Autoren angenommen, die als HuH-Rezipienten im Rahmen der Analyse der schriftlichen offenen Rezeption identifiziert worden sind. Darüber hinaus wurden die Werke von Ferdinand Buisson und Henri Marion berücksichtigt, da beide Autoren zum einen nachweislich ein Interesse an Herbarts Pädagogik bzw. am pädagogischen Herbartianismus gezeigt haben und zum anderen einflussreiche pädagogische Werke veröffentlichten. Von den HuH-Rezipienten wurden sechs Autoren ausgewählt, von denen es als am wahrscheinlichsten gelten kann, dass sie Herbartsche oder herbartianische pädagogische Elemente in ihr eigenes pädagogisches Denken übernommen haben, ohne dies zu kennzeichnen. Zum einen wurden die beiden französischen Herbartianer Marcel Mauxion und Edouard Roehrich ausgewählt, zum anderen die drei Autoren, die Herbart ausführlich und systematisch rezipiert haben: Gabriel Compayré, Louis Gockler und Auguste Pinloche. Berücksichtigt wurde außerdem Charles Chabot, der zwar anhand seiner schriftlichen HuH-Rezeption als Herbartianismuskritiker eingeordnet werden kann; Chabot zählte aber zu denjenigen Professoren, die im Rahmen ihrer erziehungswissenschaftlichen Kurse zumindest zeitweise auch zu Herbart lehrten. Man kann demnach davon ausgehen, dass auch Chabot sich ausführlich mit Herbart beschäftigt hat. Nicht berücksichtigt wurde allerdings Emile Durkheim; zum einen, weil sein Zugang zur Erziehungswissenschaft eher soziologisch als pädagogisch geprägt war, zum anderen, weil er die Denkanstöße, die er für seine originäre Systematik aus der Rezeption der Herbartschen bzw. herbartianischen Pädagogik gezogen hat, bewusst und klar gekennzeichnet hat.

Zu den insgesamt acht ausgewählten Autoren wurde recherchiert, ob sie – u.U. neben den durch sie verfassten pädagogischen Werken zu Herbart – weitere allgemeinpädagogische Monographien oder vergleichbar ausführliche Schriften dieser thematischen Ausrichtung veröffentlicht haben, die keinen direkten Herbartbezug aufweisen, aber möglicherweise durch ihre HuH-Rezeption beeinflusst worden sein könnten. Die Beschränkung auf Monographien bzw. generell auf ausführlichere Abhandlungen resultiert daraus, dass angenommen wird, dass insbesondere ausführliche wissenschaftliche Schriften genügend systematischen Einblick in die Bearbeitung einer thematischen Fragestellung erlauben, um Parallelen zu oder Anleihen bei anderen Systematiken feststellen zu können. Auf eine systematische Durchsicht sämtlicher pädagogischer Publikationen der relevanten Autoren auch in pädagogischen bzw. einschlägigen philosophischen Zeitschriften wurde dementsprechend verzichtet, um ein Fischen im Trüben zu vermeiden. Die vorgenommene Analyse bleibt in jedem Falle insofern problematisch, als dass möglicherweise auf Anzeichen einer verdeckten Rezeption hingewiesen werden kann, eine solche sich aber letztendlich nicht eindeutig belegen lässt, sofern sich keine wortwörtlich übernommenen Passagen aus den Werken Herbarts oder der Herbartianer, also sogenannte Plagiate nachweisen lassen. Wie für alle anderen Formen der verdeckten Rezeption gilt auch im Falle der Untersuchung der schriftlichen verdeckten Rezeption, dass allenfalls Schlussfolgerungen gezogen werden können. In einem vorbereitenden Schritt gingen den eigentlichen Buchanalysen also Recherchen voraus, um Publikationen zu identifizieren, welche die o.g. Kriterien erfüllen. Während dieser Recherche zeigte sich, dass sich tendenziell nur wenige relevante Hinweise auf eine mögliche verdeckte schriftliche HuH-Rezeption isolieren lassen. Letztendlich fanden sich nur für drei der acht Autoren weitere einschlägige allgemeinpädagogische Werke ohne klaren Herbart- oder Herbartia-

nismusbezug, die eine genauere Textanalyse zu rechtfertigen schienen. Folgende Publikationen wurden analysiert: Zum einen ein Werk von Ferdinand Buisson, nämlich eine Sammelausgabe von vier Vorträgen zu *La religion, la morale et la science: Leur conflit dans l'éducation contemporaine* (1900); des weiteren eine Sammlung von Henri Marions Kursen *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* (1882) die er im Rahmen der pädagogischen Lehrerbildung an der ENS von Fontenay angeboten hat; schließlich zwei Monographien von Gabriel Compayré, nämlich sein moralphilosophisch-pädagogisches Handbuch *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1887 bzw. in 13. Ausgabe 1897), das er in Rückgriff auf seine pädagogischen Veranstaltungen an den ENS in Fontenay und Saint-Cloud verfasst hat (vgl. Compayré 1897[13], 5) sowie ergänzend dazu der erste theoretische Band seiner *Psychologie appliquée à l'éducation* (1890). Die beiden Werke zu den pädagogischen Kursen Compayrés und Marions sind dabei auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den pädagogischen Projekten der Reformer unter III/3.1.3. von Interesse, zu denen wesentlich auch die Gründung und der Betrieb der beiden elitären Volksschullehrerseminarien, der ENS in Fontenay-aux-Roses und in Saint-Cloud gehörte. Im kommenden Abschnitt soll auf die Analyse der o.g. Werke genauer eingegangen werden.

Ferdinand Buisson hat seine vier Vorträge zum Konflikt von Religion, Moral und Wissenschaft in der zeitgenössischen Erziehung im Jahr 1900 an der Universität Genf gehalten; also wahrscheinlich vor allem vor einem akademischen Schweizer Publikum. Thematisch und inhaltlich geben sie offensichtlich republikanisch-bildungsreformerische Ansätze wieder; in diesem Fall deutlich geprägt durch Buissons eigene rationalistische wissenschafts-, moral- und religionstheoretische sowie pädagogische Positionen. Er reflektiert den Zusammenhang von und Widersprüche zwischen Moral, Wissenschaft und Pädagogik und untersucht deren Wirkung auf und Verknüpfung mit der Erziehung, wobei er darlegt, dass alle diese drei Bereiche der menschlichen Wahrnehmung und Weltdeutung unmittelbar als Kräfte auf die Erziehung einwirken (vgl. Buisson 1900, u.a. 5, 47f.). Buisson argumentiert, dass gerade aus dieser gemeinsamen Einwirkung ein grundlegender Konflikt zwischen den drei Kräften erwachse und dass sich die Erziehung demnach in einem Spannungsfeld zwischen religiösen, moralisch-ethischen und wissenschaftlichen Zugängen und Deutungen wiederfinde (vgl. ebd., 6ff.). Buisson versucht nun, diese Spannungen aufzulösen und zu zeigen, dass sowohl Moral und Wissenschaft wie auch Religion ihren berechtigten Platz in der Erziehung haben. Er erklärt, dass es zwei grundlegende Arten der Erziehung gebe; zum einen die intellektuelle (*éducation intellectuelle*), zum anderen die moralische Erziehung (*éducation morale*) und dass es demnach Sache der Wissenschaft sei, den Intellekt zu formen, während die Moral die Gewissensbildung verantworte (vgl. ebd., 178ff.). Dabei widerspreche es zunächst einmal grundlegend sowohl der Natur wie auch der Bestimmung des Menschen, die Verantwortung seines Geistes und seines Gewissens an eine höhere oder übergeordnete Entität abzugeben (vgl. ebd., 178f.). Allerdings müsse der Mensch in beiden Bereichen seiner Erziehung notwendigerweise einem Ideal nachstreben, das ihm unerreichbar bleibe, aber sowohl die Moral wie auch die Wissenschaft vervollkomme: Für den Bereich der Wissenschaft müsse die Existenz einer letztendlichen Wahrheit angenommen werden, für den Bereich der Moral ein sittliches Ideal (vgl. ebd., 179f.). Die Sphäre dieser idealen Vorstellungen verleihe nun der Religion ihre Berechtigung in der Erziehung, denn es sei ihre Aufgabe, in uns die Empfindung und die Vorstellung dieser Ideale aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., 180). Buissons Ausführungen sind ein Ergebnis aus der Kombination seiner eigenen, neukantianisch geprägten erziehungstheoretischen Überlegungen und den moralischen und religiösen Vorstellungen des kirchenfernen, positivistisch geprägten Protestantismus, dem die einflussreichsten Reformer,

vornehmlich Ferdinand Buisson, anhängen (siehe auch S. 38, FN 53; vgl. Dubois 2002b, 48). Die Trennung nach einer *éducation intellectuelle* und einer *éducation morale* ist dabei wohl vor allem dem pädagogischen Verständnis der Reformer geschuldet, welches der Schule mit *éducation physique*, *éducation intellectuelle* und *éducation morale* einen dreifachen Bildungs- und Erziehungsauftrag zuschreibt (vgl. OLN 17: Arrêté du 27 juillet 1882, Art. 15). Hinweise auf eine verdeckte HuH-Rezeption bieten die Vorträge jedenfalls nicht. Es lassen sich Ähnlichkeiten zu Herbarts pädagogischen Ideen feststellen, wie die Bedeutung von Wissenschaft und die Notwendigkeit eines moralischen Ideals für die Erziehung oder zu Herbartschen und herbartianischen Positionen, wie die Bedeutung sowohl von Moral und Wissenschaften, aber auch von Religiosität für die Erziehung. Diese Ähnlichkeiten allerdings zu Hinweisen auf eine verdeckte Rezeption umzudeuten, wäre unangemessen. Vielmehr sind diese Elemente dem Zeitgeist, der Weltanschauung, den pädagogischen Zielen der pädagogischen Reformer und wahrscheinlich auch den wissenschaftstheoretischen Einflüssen Herbert Spencers geschuldet. Tatsächlich überrascht es auch nicht, bei Buisson keine Hinweise auf eine verdeckte Rezeption zu finden. Wenn man der Aussage Pinloches vertraut, so hatte Buisson sich vor allem für die pädagogische Praxis der Herbartianer interessiert und sich mit Herbarts pädagogischer Theorie wahrscheinlich weniger auseinandergesetzt (vgl. Dévaud 1911, 278).

Aus rezeptionsanalytischer Sicht weitaus interessanter sind Henri Marions *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* (1882)³²⁷. Diese erziehungspsychologischen Kurse hatte er im Rahmen der Lehrerinnenbildung in Fontenay ab 1880 angeboten. Den Kandidatinnen sollte innerhalb eines wissenschaftlichen Zugangs pädagogisch-psychologisches Grundwissen vermittelt werden. Marion klärt dazu zunächst den Zusammenhang zwischen den philosophischen Wissenschaften Psychologie und Morallehre und der Pädagogik, die er keiner anderen Oberkategorie zuordnet, sondern die er als weitestgehend eigenständige moralphilosophische wissenschaftliche Lehre versteht. Ähnlich wie Herbart betont Marion, dass eine Pädagogik als Wissenschaft³²⁸ entscheidend von den Erkenntnissen ihrer Nachbardisziplinen Psychologie und Morallehre – Herbart bezeichnet letztere als praktische Philosophie – sowie zudem von der Logik abhängt, die allerdings immer notwendig mit der Psychologie einhergeht (vgl. Marion 1882, 7, 12ff., 15; vgl. Herbart 1835 u. 1841 [1904/1964], 69 § 2; 71ff., §§ 8ff.). Die Art der Abhängigkeit begründet er ebenfalls ähnlich wie Herbart, indem er erklärt, dass die Morallehre « fixe le but à atteindre, l'idéal de perfection vers lequel il s'agit de conduire l'enfant. »³²⁹ (Marion 1882, 15)

327 Yvonne Oulhiou weist darauf hin, dass die Veröffentlichungen von Marions *Psychologie appliquée à l'éducation* (1882) und seine *Leçons de Morale* (1882) auf studentischen Kursmitschriften basieren. Sie erklärt aber gleichzeitig, dass Marion diese zur Publikation sorgfältig durchgesehen und überarbeitet habe (vgl. Oulhiou 1981, 33), so dass man wohl davon ausgehen kann, dass diese Schriften seine pädagogische Theorie zutreffend darstellen.

328 Marion geht davon aus, dass Pädagogik und somit auch Erziehung, wissenschaftlich fundiert sein müssen; allerdings definiert er eine solche wissenschaftliche Pädagogik weniger als Wissenschaft an sich, sondern versteht sie viel eher als eine wissenschaftliche Erziehungslehre als Sonderform, die gleichzeitig auch Kunst sei (vgl. dazu auch Hayat 2012, 38ff.). Eine *science de l'éducation* nach Marion hat also einen anderen, weniger eigenständigen wissenschaftlichen Status als eine wissenschaftliche Pädagogik nach Herbart. Die Zusammenhänge zwischen Pädagogik, praktischer Philosophie und Psychologie werden von Marion und Herbart aber ähnlich dargestellt und akzentuiert.

329 ..., die Morallehre „macht das Ziel fest, das erreicht werden muss, das Ideal der Perfektion, zu dem das Kind hingeleitet werden soll“ (Marion 1882, 15 – Ü.: K. GdV)

Marion versteht Pädagogik nicht als reine Wissenschaft, sondern vor allem auch als eine Kunst und Kunst sei sie bzw. Kunst sei die Erziehung vor allem, weil sie auf Liebe beruhe und mithilfe von Takt wirken müsse (vgl. ebd., 15ff.). Dieser Takt, auf den Marion verweist, sei intuitiv und ließe sich nicht erlernen (vgl. ebd., 16). Auch Herbart bezieht sich mehrfach auf die Pädagogik oder die Erziehung als auf eine Kunst (vgl. z.B. Herbart 1806 [1887/1964], 25, 39, 53); auch Herbart betont die Unerlässlichkeit eines liebevollen Umgangs des Erziehers mit dem Zögling und stellt die Bedeutung eines pädagogischen Takts für die Kunst des Erziehens heraus (vgl. ebd., 38; vgl. Herbart 1802 [1887], 285ff.). Allerdings erwächst der pädagogische Takt nach Herbart durchaus aus dem Lernen; er ist die Intuition des theoretisch und wissenschaftlich fachlich gebildeten professionellen Lehrers, der sich das richtige Handeln in Situationen des Unterrichtens durch längere Praxis auf Basis seines theoretischen Wissens erschließt (vgl. Herbart 1802 [1887], 286). Dazu Herbart wörtlich: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlernt man Tact, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“ (Ebd., 286f. – Hhg. i.O.)

Marions pädagogische Systematik weist mithin mehrere Elemente auf, die an Herbartsche Ideen erinnern. Die Ähnlichkeiten gehen aber darüber hinaus. Dazu lohnt sich ein Blick auf grundlegende pädagogische Begriffe und ihre Definition sowie Verwendung durch Marion. Marion unterteilt Erziehung (*éducation*) in zwei systematische Elemente: in Erziehung im eigentlichen Sinne (*éducation proprement dite*) und in Unterweisung bzw. Unterricht (*instruction*) (vgl. Marion 1882, 48f.). Beide systematischen Elemente versteht er als Teile von Erziehung (vgl. ebd., 49) bzw. geht er davon aus, dass Erziehung sich sowohl durch *éducation proprement dite* wie auch durch *instruction* und letztendlich nur im Zusammenspiel beider Elemente vollziehen kann (vgl. ebd., 49f.). Dabei handelt es sich bei dem Begriff *instruction* eindeutig um ein systematisches Element, denn er verwendet ihn nicht synonym mit dem Begriff *enseignement*, also Schulunterricht. An dieser Stelle scheint es angebracht, Marion selbst etwas ausführlicher zu Wort kommen zu lassen. So bestimmt er den Zweck der Erziehung folgendermaßen:

« Ce qui cultive l'*intelligence*, c'est l'étude, ou l'*instruction* proprement dite, par laquelle on acquiert les connaissances ; mais la culture de l'âme tout entière, voilà l'objet de l'éducation toute complète. Cet objet en un sens est donc triple ; mais comme en réalité, les trois facultés sont liées de telle sorte qu'on ne peut pas les séparer, le but de l'éducation est simple au fond : former à la fois la volonté, le coeur et l'*intelligence*, en un mot former l'homme. Les trois facultés sont tellement unies, en effet, que ce que l'on fait pour élever l'une rejaillit nécessairement sur les deux autres. »³³⁰ (Marion 1882, 34 – Hrvh. i.O.)

Diese Bestimmung des Erziehungszweckes erinnert zumindest an Herbart, auch wenn sie sich mit dessen systematischer Bestimmung nicht deckt. Trotzdem gibt es auffällige Übereinstimmungen, so dass es zumindest als nicht unwahrscheinlich gelten kann, dass Marion in seiner eigenen pädagogischen Systematik durch Herbart beeinflusst worden ist. Auch Herbart stellt

330 „Das, was den Geist bildet, ist das Studium oder der Unterricht [bzw. die Unterweisung] im eigentlichen Sinne, durch welchen man sich Kenntnisse aneignet. Aber der Gegenstand der Erziehung in ihrer Gesamtheit ist die umfassende Gemütsbildung. Dieser Gegenstand ist in einem gewissen Sinne also dreifach: aber da in Wirklichkeit die drei Vermögen derart miteinander verbunden sind, dass man sie nicht voneinander trennen kann, ist der Zweck der Erziehung im Grunde einfach: gleichzeitig den Willen, das Herz und den Geist zu formen, mit einem Wort, den ganzen Menschen zu bilden. Die drei Vermögen sind derart vereint, dass das, was man unternimmt, um das eine zu heben, notwendigerweise auch auf die beiden anderen wirkt.“ (Marion 1882, 34 – Ü.: K. GdV)

die Frage nach der Verfasstheit des Zweckes der Erziehung, ob er einfach oder vielfach sei (Herbart 1806 [1887/1964], 26ff.) und bestimmt ihn klar als einen einfachen Zweck (vgl. ebd., 26f.; vgl. Herbart 1802 [1887], 259), der aber durchaus aus systematischer Sicht in Teilzwecke aufgedgliedert werden kann und zwar in die „bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings“ (Herbart 1806 [1887/1964], 28), die er mit dem Begriff Vielseitigkeit des Interesse belegt (vgl. ebd., 29) und den „nothwendigen Zweck des Zöglings“ (ebd.), den er als Charakterstärke der Sittlichkeit bestimmt (vgl. ebd., 28f.). Sowohl bei Herbart als auch bei Marion findet sich ein einfacher Erziehungszweck bestimmt und zwar die Vorstellung einer idealen harmonischen moralisch-geistigen Bildung, die Herbart als Moralität bzw. Tugend benennt und Marion als umfassende Gemütsbildung bezeichnet. Dabei gehen beide Autoren davon aus, dass systematische Teilzwecke der Erziehung benannt werden können, die insofern theoretisch voneinander unterschieden werden können, als sie entweder auf die geistige oder auf die moralische Entwicklung des Zöglings zielen. Daraus leiten beide Autoren zwei Mittel (bei Herbart) bzw. zwei Teile (bei Marion – vgl. Marion 1882, 49) von Erziehung ab, die im Zuge des tatsächlich stattfindenden Erziehungsprozesses aber eigentlich nicht voneinander getrennt werden können. Herbart unterscheidet zwischen Unterricht und Zucht (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 46ff., 110ff.), Marion stellt *instruction* (Unterweisung/Unterricht) einer *éducation proprement dite* (eigentliche Erziehung) im Sinne einer « *culture de la volonté et du coeur* » (Marion 1882, 49) (Willens- und Herzensbildung) gegenüber (vgl. ebd.). Dabei ist zumindest die Verwendung der korrespondierenden Termini Unterricht und *instruction* auffällig. Die systematischen Zusammenhänge zwischen den Elementen, die Marion beschreibt, weichen natürlich von der Herbartischen Systematik, zumindest von der Verwendung von Herbartischen Begrifflichkeiten, in wichtigen Punkten ab. Während Herbart Unterricht und Zucht als Mittel von Erziehung beschreibt, geht Marion von Teilen der Erziehung aus, wodurch er deren Funktion weniger klar feststellt als Herbart. Herbart nutzt den Begriff der eigentlichen Erziehung, um Erziehung durch Unterricht und Zucht von den Maßnahmen der Regierung, die er nicht eigentlich als Erziehung versteht, abzugrenzen (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 19ff., v.a. 25ff., 111, 145). Marion nutzt einen nahezu gleichen Begriff im Französischen, *éducation proprement dite*, der fraglos als eigentliche Erziehung ins Deutsche übertragen werden kann, zur Beschreibung der Erziehungsform, die nach seiner Darstellung auf die moralische Bildung des Zöglings zielt. *Éducation proprement dite* nimmt im systematischen Gefüge Marions also ungefähr den Platz ein, den man der Zucht in der ähnlichen Systematik Herbarts zuschreiben kann.

Im Bezug auf das Element *instruction* nimmt Marion allerdings in Abgrenzung von Herbert Spencer eine genauere Definierung vor. Er bestimmt diesen Teil der Erziehung näher, indem er feststellt, dass *instruction* und *éducation proprement dite* nicht voneinander getrennt werden können, sondern im Zuge von Erziehung notwendigerweise miteinander einhergehen müssen, um deren Gelingen zu ermöglichen. Unterricht, so Marion, erweise der Erziehung einen großen Dienst, denn er schaffe die geistigen Grundlagen, um zu moralischen Einsichten zu kommen, um rational und systematisch Denken zu lernen und um gesellschaftliche Gefüge und den Umgang zwischen den Menschen richtig beurteilen zu können (vgl. Marion 1882, 54ff.). Es kann geschlussfolgert werden, dass Marion – wenn auch nicht so wie im Sinne Herbarts im Bezug auf Unterricht – *instruction* als ein Mittel von Erziehung auffasst, denn *instruction* wirkt nach Marion unmittelbar formend bzw. bildend auf den Zögling ein, indem sie ihn in die Lage versetzt, aufgrund von eigenen moralischen und rationalen Einsichten zu Erkenntnis zu kommen. Marion entwirft, ähnlich wie Herbart, eine Theorie einer Erziehung durch Unterricht. Er geht dabei, wenn er ihn auch etwas anders, nahezu soziologisch, akzentuieren mag, von einem ähn-

lichen Gedanken aus wie Herbart, nämlich dass Erziehung eigentlich nur dann gelingen kann, wenn das Kind in seiner Entwicklung nicht allein seiner gegebenen Lebenswelt und der allgemeinen gesellschaftlichen Umgebung überlassen wird, sondern wenn ihm auch Unterricht zuteil werde, wenn seine geistige Reifung also in die Hände eines erfahrenen und professionellen Erziehers gelegt werde (vgl. ebd., 49f., 54ff.; vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 21, 46ff.). Kurzum, es geht darum, dass – um auf Herbartsches Vokabular zurückzugreifen – die Erfahrungen, die ein junger Mensch alltäglich machen kann und der Umgang, dem er ausgesetzt ist oder den er sich wählt, durch den Unterricht ordnend ergänzt, günstig aufgewogen oder reflektiert werden und dass der Zögling vermittle des Unterrichts das geistige Rüstzeug erhält, systematisch, rational, ästhetisch und moralisch richtig zu urteilen und entsprechend zu handeln. In diesem Zusammenhang ist interessant, dass Marion diese Idee einer Erziehung durch Unterricht als eine vorherrschende Grundidee der zeitgenössischen französischen Pädagogik vorstellt, die sich nach seiner Darstellung entscheidend auf die Entwicklung des französischen Schulwesens wie auch der Gesellschaft auswirken sollte. Marion stellt folgende These auf: « Il faut tout attendre de l'instruction, même et surtout le progrès moral. »³³¹ (Marion 1882, 49) Zu dieser These gibt es nach Darstellung Marions unterschiedliche Positionen; er zeigt dies später anhand der pädagogischen Gedanken Herbert Spencers. In Frankreich werde ihr allerdings größtenteils zugestimmt: « Une première opinion, celle que domine chez nous, consiste à croire qu'il faut cultiver l'esprit autant que possible, pour le plus grand bien du coeur et du caractère. »³³² (Ebd.) Aus dieser Überzeugung erwachsen auch die allgemeine Begeisterung und der eifrige Einsatz für eine umfassende Volksbildung und für den Schulunterricht mit allen seinen Belangen; man erhoffe sich eine moralische und geistige Hebung der einzelnen Bürger und somit eine bessere französische Gesellschaft insgesamt. « En un mot, on compte par l'instruction obtenir un progrès moral autant qu'un progrès intellectuel. »³³³ (Ebd., 50) Marion macht keinen Hehl daraus, dass er diese Begeisterung und die damit verbundenen Hoffnungen teilt.

Henri Marion entwirft im Rahmen seines erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen Kurses also eine pädagogische Theorie, die in entscheidenden Punkten an Herbarts Positionen zumindest erinnert. Auffällig sind auch Ähnlichkeiten hinsichtlich der Grundbegriffe, die beide Autoren verwenden. Wenn man in Betracht zieht, dass Auguste Pinloche Marion ein eindeutiges Interesse an Herbarts Pädagogik bescheinigt hat, kann es als sehr wahrscheinlich gelten, dass Marion sich bei der Ausarbeitung seiner eigenen pädagogischen Theorie u.a. durch Herbart inspirieren ließ. Da er nicht ausdrücklich auf diesen verweist und sich in seinen *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* auch keine wörtlich von Herbart übernommenen Textstellen finden lassen, kann diese Annahme allerdings nicht sicher belegt werden. Immerhin kann es als sicher gelten, dass Marion Herbart im Original gelesen hat; Marion belegt dies selbst in seiner Rezension zu Pinloches interpretativer Herbartübersetzung (vgl. Marion 1894, 455).

331 „Man muss von Unterricht alles erwarten, auch und besonders den moralischen Fortschritt.“ (Marion 1882, 49 – Ü.: K. GdV)

332 „Eine erste Meinung, diejenige, welche bei uns vorherrschend ist, geht davon aus, dass man den Geist im höchstmöglichen Maße bilden muss, um Herz und Charakter in höchstmöglichem Maße zum Guten zu führen.“ (Marion 1882, 49 – Ü.: K. GdV – Anm.: Die wörtliche Übersetzung des letzten Satzteiltes hätte lauten müssen: „... für das höchste Gute/das höchste Wohl von Herz und Charakter“. Da der moralische Bezug m.E. im französischen Original vorhanden ist, in der wörtlichen deutschen Übersetzung aber nicht unbedingt offensichtlich ist, habe ich mich für eine etwas freiere Übertragung entschieden. Zudem würde eine wörtliche Übersetzung im Deutschen schlecht formuliert wirken.)

333 „Mit einem Wort, man erwartet vom Unterricht einen moralischen sowie einen intellektuellen Fortschritt.“ (Marion 1882, 50 – Ü.: K. GdV)

Allerdings ist dieser Text fast 15 Jahre jünger als Marions *Leçons*, die er ja bereits 1880 in Fontenay gehalten. Wann er mit deren Vorbereitungen angefangen hat, ist nicht genau bekannt. Es lässt sich also auch nicht sicher belegen, dass Marion zu der Zeit, als er in Fontenay gelehrt hat, sich bereits mit Herbart beschäftigt hat. Aber auf die Problematik, dass es sich bei der Analyse der verdeckten HuH-Rezeption teilweise um nicht mehr als eine Spurensuche handeln kann, wurde bereits hingewiesen. Im Falle der *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* jedenfalls lassen sich solche Spuren finden. Vielleicht könnte eine ausführliche Analyse von Marions pädagogischem, aber auch philosophischem und psychologischem Lebenswerk mehr Aufschluss bringen. Im Rahmen dieser Spurensuche bleibt vorerst der hermeneutische Schluss, dass es als wahrscheinlich gelten kann, dass Marion bei der Ausarbeitung seiner erziehungswissenschaftlichen Kurse Herbarts Pädagogik bereits gekannt hat und dass er sich von einigen Herbartschen pädagogischen Ideen hat inspirieren lassen.

Einige Jahre nach Henri Marion arbeitete Gabriel Compayré, der nachweislich zu den Herbartrezipienten zählt, eine eigene erziehungswissenschaftliche Veranstaltungsreihe als Beitrag zur LehrerInnenbildung in Fontenay und Saint-Cloud aus: *Cours de pédagogie théorique et pratique* (1887). Die Kursniederschrift ist somit nahezu zwei Jahrzehnte älter als seine Beiträge zur offenen HuH-Rezeption. Compayré unterteilt die Kursfolge, ihrem Titel entsprechend, in einen ersten Teil zur theoretischen und einen zweiten Teil zur praktischen Pädagogik. Dabei stellt er im ersten Teil pädagogische Grundlagen vor, klärt die Frage nach der Möglichkeit und Existenz einer wissenschaftlichen Pädagogik, geht auf verschiedene Arten der Erziehung (körperliche, geistige, moralische, religiöse Erziehung usw.; die Bildung der Sinne, der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses, der Vorstellungskraft usw.) ein, um im zweiten praktischen Teil zuerst allgemeindidaktisch-methodische Betrachtungen anzustellen, die er in Folge auf verschiedene Unterrichtsfächer anwendet. Für die aktuelle Analyse bedeutsam sind vor allem Compayrés hier entwickelte Erziehungstheorie sowie seine allgemeindidaktischen Überlegungen.

Compayré entwickelt in seinen erziehungswissenschaftlichen Kursen, nicht anders als Henri Marion, eine Erziehungstheorie, die sich wesentlich auf psychologische Grundlagen stützt. Dazu unterscheidet er *éducation* (Erziehung) von *pédagogie* (Pädagogik), indem er Pädagogik als die Theorie der Erziehung und Erziehung als die Praxis der Pädagogik definiert (vgl. Compayré 1897[13], 11). Erziehung fasst er dabei, ähnlich wie Herbart oder Marion, ebenfalls als eine Kunst auf, die er aber entschieden auf wissenschaftliche Grundlagen stellt (vgl. ebd., 10ff.), wodurch er in diesem Punkt Herbart näher ist, als Marion:

« Ne tombons pas dans ce préjugé de croire qu'un professeur, qu'un instituteur n'a pas plus besoin de connaître les lois théoriques de l'éducation et de l'enseignement, que nous n'avons besoin, pour bien digérer, d'avoir appris, dans un livre de physiologie, les fonctions de la digestion. En matière d'éducation, ce que vaut mieux encore que l'inspiration, c'est l'inspiration éclairée, réglée par la science. »³³⁴ (Ebd., 12)

In Hinblick auf die genauere Bestimmung der Pädagogik als Wissenschaft, die er als praktische Wissenschaft versteht (vgl. ebd., 13), unterstreicht Compayré vor allem deren Abhängigkeit von grundlegenden Erkenntnissen der Psychologie. Letztendlich stellt er sie als der Psychologie untergeordnet vor: « A vrai dire, les règles pédagogiques ne sont que les lois de la psycholo-

334 „Wir dürfen nicht in das Vorurteil verfallen, zu glauben, dass ein Lehrer, ein Volksschullehrer es nicht mehr nötig habe, die theoretischen Gesetze der Erziehung und des (Schul)Unterrichts zu kennen, so wie wir es, um gut zu verdauen, nicht nötig haben, aus einem Physiologiebuch die Funktion des Verdauungsvorganges zu lernen. Was die Erziehung anbelangt, so ist viel mehr als die Inspiration eine aufgeklärte Inspiration wert, geordnet durch die Wissenschaft.“ (Compayré 1897[13], 12 – Ü: K. GdV)

gie appliquées, transformées en maximes pratiques et contrôlées par l'expérience. »³³⁵ (Ebd.) Compayré bestimmt die Psychologie somit nicht nur als Grundlagenwissenschaft der Pädagogik, sondern fasst die Pädagogik selbst vielmehr als eine praktische Psychologie auf bzw. mit seinen eigenen Worten als eine angewandte Psychologie (vgl. ebd.). Darüber hinaus spricht er der Biologie, der Anatomie, der Physiologie und der Logik einen Einfluss auf die Pädagogik zu; zumindest müsse die Pädagogik auf die genannten Wissenschaften zurückgreifen (vgl. ebd., 14). Es wird deutlich, dass Compayré einen weniger metaphysischen, dafür mehr naturwissenschaftlichen Zugang zur wissenschaftlichen Fundierung von Pädagogik und Erziehung hat als Herbart oder auch Marion. Dementsprechend hat er ein eher praxisorientiertes pädagogisches Verständnis³³⁶. Das zeigt sich auch in seiner Bestimmung des Erziehungszweckes. Den Zweck oder das Ziel der Erziehung, fasst Compayré als vielfach auf. Tugend nennt er als eines unter mehreren Erziehungszielen. Er geht davon aus, dass der Mensch über moralische Fähigkeiten verfüge, deren Kultivierung zur Tugend führe, während die Bildung seiner intellektuellen Fähigkeiten ihn zur Wissenschaft befähigten (vgl. ebd., 193). Er nimmt dabei, ähnlich wie Kant, eine Art praktische Vernunft an, die den Menschen befähige, das Gute zu erkennen, was es ihm erst ermögliche, dieses zu lieben und danach willentlich zu handeln (vgl. ebd.). Der Erzieher müsse es sich zur Aufgabe machen, zur gleichmäßigen Entwicklung der moralischen wie intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings beizutragen, um dem Individuum eine harmonische Entfaltung und eine gleichmäßige Herausbildung von Wissenschaft und Tugend zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang könnte man unterstellen, dass Compayré mit der Zielsetzung einer harmonischen Entwicklung aller Kräfte des Individuums der Erziehung letztendlich doch – ähnlich wie Herbart – ein einfaches Ziel zudenke. Dies trifft aber nicht zu, da er Erziehung an sich nicht als ein einziges, in sich geschlossenes Phänomen begreift, sondern weil er von mehreren Arten von Erziehung ausgeht. Tatsächlich schreibt Compayré der Erziehung ebensoviele Ziele zu, wie er annimmt, Arten ausmachen zu können. So unterscheidet er zum einen Erziehungsarten und deren Ziele bezüglich des Subjektes der Erziehung, also des Zöglings selbst. Hier nimmt er eine Unterteilung in physische und geistige Erziehung vor, wobei er letztere, bezugnehmend auf Horace Mann, in eine intellektuelle, eine auf das Gefühl bezogene und eine auf den Willen bezogene Erziehung unterteilt (vgl. ebd., 18f.). Hinsichtlich des Erziehungsgegenstandes glaubt

335 „Eigentlich sind die pädagogischen Regeln nichts weiter als angewandte Gesetze der Psychologie, die in praktische Grundsätze umgewandelt wurden und durch die Erfahrung gesteuert werden.“ (Compayré 1897[13], 13 – Ü: K. GdV)

336 Dafür spricht auch eine Passage aus einem Beitrag im zeitgenössischen Lexikon *La grande encyclopédie*. Compayré verfasste hier das Stichwort zu *Pédagogie*, in dem er bedauert, dass die Pädagogik in Frankreich, anders als in anderen Ländern, vor allem an den Universitäten als Wissenschaft noch nicht hinreichend anerkannt sei und dass sich hier ein gespaltenes Verhältnis zu einer wissenschaftlichen Pädagogik auch darin zeige, dass der Terminus *pédagogie* oftmals lieber durch *science de l'éducation* ersetzt werde (vgl. Compayré 1899, 211). Compayré räumt allerdings ein, dass sich die Pädagogik als Wissenschaft erst noch am Anfang befinde und dass sie als eine der « sciences dérivées » (ebd.), also als eine aus anderen Disziplinen aufgrund wissenschaftlicher Spezialisierung hervorgegangene Wissenschaft noch fehlerhaft und stets im Umbruch sei (vgl. ebd.). Compayré betont die unbedingte Verankerung der Pädagogik in der Praxis und relativiert zudem die Charakterisierung der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft: « La pédagogie théorique [...] ne vaut que si les principes qu'elle a recueillis dans les sciences spéculatives ont été contrôlés par la pratique, si le succès de l'application a vérifié la justesse des inductions de la psychologie. Il n'y a pas de théorie pure en pédagogie : le vrai pédagogue doit avoir vécu dans les écoles. » (Ebd., 216) – „Die theoretische Pädagogik ist nur dann von Wert, wenn die Prinzipien, die sie aus den spekulativen Wissenschaften gewonnen hat, durch die Praxis überprüft worden sind, wenn die erfolgreiche Anwendung die Beweisführung der Psychologie belegt hat. Es gibt in der Pädagogik keine reine Theorie: das pädagogisch Wahre muss an den Schulen gelebt werden.“ (Ebd., 216 – Ü: K. GdV)

Compayré weitere Erziehungsarten ausmachen zu können bzw. meint eine andere Unterteilung vornehmen zu müssen, die wiederum mit einer entsprechenden Anzahl von Erziehungszielen einhergehe (vgl. ebd., 19). Hier unterscheidet er zwischen allgemeiner Erziehung, « qui convient à tous »³³⁷ (ebd.) und professioneller Erziehung, « qui prépare seulement à une profession déterminée »³³⁸ (ebd.). Spätestens an dieser Stelle wird offensichtlich, dass Compayré ein Begriffsverständnis von *éducation* hat, das mit dem z.B. eines Henri Marion nicht übereinstimmt. Während Marion *éducation* durchaus im Sinne von Erziehung verwendet, versteht Compayré den Begriff sowohl im Sinne von Erziehung als auch im Sinne von Bildung und Ausbildung³³⁹. Seine Erziehungstheorie ist somit notwendig weitläufiger – wenn auch nicht unbedingt allgemeiner – und praktischer bzw. gesellschaftstheoretischer und politischer orientiert als Herbarts pädagogische Positionen. Das zeigt sich auch in Compayrés Umgang mit dem Freiheitsbegriff. Freiheit erfüllt sich für Compayré in der Freiheit des Denkens, die sich in moralischer und politischer Handlungsfreiheit manifestiert (vgl. ebd., 20ff.). Aus diesem Grund schreibt er der allgemeinen Erziehung auch die Bezeichnung *éducation libérale*, also freiheitliche Erziehung zu und argumentiert, dass sie als solche durchaus auf ein höchstes Ziel und zwar auf einen sittlichen Charakter, auf « la culture du caractère » (ebd., 29) zielen müsse. Dieses höchste Ziel könne nur erreicht werden, wenn eine fundierte Bildung des Geistes, mit moralischer Bildung und Bildung des Willens einhergehe. Dabei schreibt auch Compayré die Formung des Intellekts der *instruction* zu; er geht also ebenfalls in einem gewissen Sinne von einer Erziehung durch Unterricht aus. Es ist aber offensichtlich, dass der Begriff *instruction* bei Compayré kein theoretisch-systematisches Element beschreibt, sondern den in der Praxis stattfindenden institutionellen Schulunterricht. Mit anderen Worten: Compayré versteht *instruction* ebenfalls als eine Art Mittel von *éducation*; es geht dabei aber um ein Mittel im Sinne eines Ortes bzw. einer institutionellen Gegebenheit, in deren Rahmen Erziehung stattfinden kann: « Il ne donc pas besoin, pour recevoir une éducation libérale, de prétendre à une haute instruction intellectuelle. Il suffit que l'instruction élémentaire ait été dirigée de façon à préparer le libre développement de la raison. »³⁴⁰ (Ebd., 21) Im Zusammenhang mit der Frage nach Möglichkeit und Gelingen von Erziehung reflektiert Compayré die Bedeutung von Natur, Freiheit und Autorität und bezieht sich dabei jeweils hauptsächlich auf Rousseau, Pestalozzi und Kant. Er geht dabei durchaus auf Aspekte ein, die sich auch in Herbarts pädagogischem System wiederfinden; so legt er Wert darauf, dass Erziehung für ihr Gelingen das Einverständnis des Zöglings und dessen aktive Beteiligung voraussetze: « l'éducation est une collaboration de l'élève et du maître. »³⁴¹ (Ebd., 23) Ebenso stellt er dar, dass ein Erzieher sich sowohl durch sein Wohlwollen als auch durch seine

337 „die zu allen passt“ (Compayré 1897[13], 19 – Ü.: K. GdV)

338 „die nur auf einen bestimmten Beruf vorbereitet“ (Compayré 1897[13], 13 – Ü.: K. GdV)

339 Erziehung wird im Kontext dieser Arbeit und in Anlehnung an Herbart vor allem als das Bemühen eines Erziehers verstanden, einen Zögling zur Moralität zu geleiten bzw. ihn zumindest zu befähigen, Einsicht in moralische Notwendigkeiten nehmen und sittlich handeln zu können. Der Begriff Bildung, der hier im humanistischen Sinne aufgefasst wird, ist ebenfalls moralisch konnotiert, aber stärker kognitiv orientiert als Erziehung und betont statt der notwendigen Wechselbeziehung zwischen Erzieher und Zögling vor allem die Entwicklung des Individuums anhand der Aneignung kultureller Wissensbestände und Fertigkeiten sowie das Emanzipationsbestreben des Einzelnen. Der Begriff Ausbildung benennt hingegen – oft frei von normativen Vorgaben – die rein berufsbezogene Aneignung und Erschließung von fachlichen Wissenbeständen, Techniken und Handlungsmustern im Rahmen von Professionalisierung.

340 „Es ist also, um eine freiheitliche Erziehung zu erhalten, nicht notwendig, auf einer höheren Bildung zu bestehen. Es reicht, wenn der Elementarunterricht so ausgerichtet ist, dass er die freie Entwicklung der Vernunft vorbereitet.“ (Compayré 1897[13], 21 – Ü.: K. GdV)

341 „Die Erziehung ist eine Zusammenarbeit zwischen Schüler und Lehrer.“ (Compayré 1897[13], 21 – Ü.: K. GdV)

Strenge die Anerkennung des Zöglings erwerben müsse (vgl. ebd., 24ff.). Er geht davon aus, dass die intellektuelle Aktivität, also das Interesse an einem Erkenntnisgegenstand, sich stufenförmig entwickle³⁴² (ebd., 150). Er argumentiert, dass eine höhere geistige Entwicklung mit einem höheren moralischen Bewusstsein einhergehe (vgl. ebd., 214). Diese vagen Ähnlichkeiten zu Herbarts pädagogischem Denken geben aber nicht zu der Vermutung Anlass, Compayré könne bei der Ausarbeitung seiner Kurse bei diesem oder bei Herbartianern, Anleihe genommen haben. Die Ähnlichkeiten mögen viel eher dem Zeitgeist, aber auch dem Umstand geschuldet sein, dass Compayré in seinem eigenen pädagogischen Denken auf Pädagogen referiert, mit denen sich auch Herbart auseinandergesetzt hat, allen voran Pestalozzi und Kant, aber auch Rousseau. Letztendlich darf auch nicht vergessen werden, dass sowohl Herbart als auch Compayré sich aus zwar originärer Perspektive aber dem gleichen pädagogischen Gegenstand, nämlich der Erziehung, gewidmet haben, so dass trotz unterschiedlicher Zugänge und Schwerpunkte, trotz abweichender Begriffsdefinitionen und einem anderen Wissenschaftsverständnis ähnliche Erkenntnisse nicht überraschend sind.

Allerdings mögen sich durchaus leichte Spuren bzw. Fragmente herbartianischen Denkens in Compayrés erziehungswissenschaftlichen Kursen finden lassen. Es fällt auf, dass Compayré sich in der Darstellung v.a. der pädagogischen Theorie – oftmals auch sehr unkritisch – auf so unterschiedliche philosophische Autoren beruft wie Rousseau, Locke, Kant, Bain, Pestalozzi, Diesterweg, Spencer u.a., aber auch auf zeitgenössische französische Bildungsreformer wie Buisson und Marion. Durch diese vielfältigen Anleihen ergibt sich teilweise der Eindruck, dass Compayré sich eher inkonsistenter pädagogischer Grundbegriffe bedient bzw. dass er bestimmte Nuancen zwischen begrifflichen Definitionen unterschiedlicher Autoren entweder nicht wahrgenommen oder nicht für wichtig erachtet hat. Alles in allem muten seine pädagogischen Darstellungen manchmal weniger wie eine in sich geschlossene Systematik als wie ein – wenn auch wohl arrangiertes – Potpourri unterschiedlicher pädagogisch-systematischer Zugänge an. So unterscheidet er plötzlich, als er sich genauer der Darstellung der intellektuellen Erziehung widmet, unter Verweis auf Henri Marions *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, zwischen *instruction* (Unterweisung/Unterricht) als Formung der geistigen Kräfte und *éducation proprement dite* (eigentliche Erziehung), die Willen und Herzen forme und führt aus, dass aufgrund dieses Unterschiedes intellektuelle Erziehung als über *instruction* hinausgehend verstanden werden müsse, wenn sie diese auch einschließe und entschieden von ihr abhängе (vgl. ebd., 53f.). Diese Unterscheidung nimmt er recht unvermittelt vor und erläutert sie auch nicht genauer im Zusammenhang mit dem Begriffgefüge, das er bis dahin entfaltet hat. Der Schluss wirkt daher in sich nicht ganz logisch, da Compayré an früherer Stelle (s.o.; vgl. ebd., 18f.) die intellektuelle Erziehung von der auf das Gefühl und den Willen bezogenen Erziehung geschieden hat und es hier eher den Anschein hat, als ginge er eigentlich, anstatt auf die hier genannte intellektuelle Erziehung, auf die von ihm definierte allgemeine bzw. liberale Erziehung ein. Diese Widersprüche sind offensichtlich der Vermengung unterschiedlicher Begrifflichkeiten geschuldet.

Compayré scheint die Inkonsistenz in seiner Argumentation nicht bemerkt zu haben. Im folgenden Absatz geht er auf die Beziehung zwischen intellektueller, physischer und moralischer Erziehung ein und erklärt dabei, dass erstere mit diesen in enger Verbindung stehe, denn, so sein Argument, die Erziehung des Geistes, die er dann als *instruction* benennt, bereite die Erziehung

342 Die Stufen, die Compayré dabei nennt, haben nur ansatzweise etwas mit Herbarts Stufen des Interesse gemein: » concevoir ou avoir des idées, juger ou associer des conceptions, raisonner ou lier des jugements » (Compayré 1897[13], 150) – „Ideen bekommen oder haben, Anschauungen beurteilen oder verknüpfen, Urteile überdenken oder verbinden“ (Compayré 1897[13], 150 – Ü: K. GdV). Es sind klassische Formen des logischen Schließens.

des Herzens und des Charakters vor (vgl. ebd., 54). Hier setzt Compayré die Begriffe *instruction* und *éducation intellectuelle* gleich. Diese etwas konfuse Argumentation nimmt Compayré in Abgrenzung zu Herbert Spencer vor und es wird dabei offensichtlich, dass er hier wieder Anleihe bei Henri Marion nimmt, wenn er diesmal den Nachweis der Quelle auch schuldig bleibt (vgl. ebd.).

Alles in allem weisen Compayrés *Cours de pédagogie théorique et pratique* ähnliche systematische, inhaltliche und gestalterische Aspekte auf, die schon zeitgenössische Rezipienten auch bei anderen seiner pädagogischen Schriften kritisiert oder bemerkt haben. So sind auch die Kurse in einem eher populärwissenschaftlichen Stil abgefasst. Damit wollte Compayré möglicherweise auch seiner Zielgruppe, nämlich jungen VolksschullehrerkandidatInnen, die oftmals aus eher einfachen Verhältnissen stammten, entgegenkommen. Andererseits kennzeichnete ein solcher einfach verständlicher und durchaus unterhaltsamer Stil auch spätere Schriften Compayrés, wie z.B. seine Herbartmonographie von 1903. Darüber hinaus wirken Compayrés Kurse aber auch aus systematischer und inhaltlicher Sicht eher wie ein populärwissenschaftliches Werk. Dies ist zum einen der Verwendung vieler unterschiedlicher, oftmals knapper und wenig elaborierter Referenzen geschuldet, die Compayré nicht selten aus deren inhaltlichem Zusammenhang reißt und zu einem neuen Argumentationsstrang zusammenfügt. Diese Praxis scheint auch zeitgenössischen Kritikern aufgefallen zu sein; so weist Compayré im Vorwort zu seiner *Éducation intellectuelle et morale* (1908), bei deren Abfassung er ähnlich vorgegangen ist, einen entsprechenden Vorwurf des englischen Erziehungshistorikers Robert Herbert Quick von sich, der festgestellt habe, dass „M. Compayré quotes too much.“ (Quick, zit. n. Compayré 1912[2], VII/Hrvh. i.O.). In Auseinandersetzung mit Compayrés offener Herbartrezeption in eben dieser Monographie wurde zudem festgestellt, dass Compayré einige der Herbartreferenzen sehr interpretativ oder teilweise sogar nicht dem Original entsprechend verwendet hat (vgl. Compayré 1912[2], 311f., 338). In seinen *Cours de pédagogie* von 1887 finden sich nun ebenfalls Anzeichen eines eher lässigen Umgangs mit Zitaten und Quellennachweisen. Darauf weist u.a. der nicht gekennzeichnete Bezug auf Henri Marions Abgrenzung von Herbert Spencers pädagogischer Argumentation bzgl. der moralischen Bedeutung des Unterrichts hin (s.o.; vgl. Compayré 1897[13], 54).

Insgesamt gibt die Auseinandersetzung mit Compayrés erziehungswissenschaftlichen Kursen keinen Anlass, anzunehmen, dass er sich in seiner Entwicklung der pädagogischen Darstellungen auf Herbart gestützt hat. Möglicherweise hatte er sich mit dessen pädagogischem Denken zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht genauer auseinandergesetzt, wenn er auch in einem moralphilosophischen Werk aus demselben Jahr, der Kursniederschrift *Cours de morale théorique et pratique* (1887), kurz erwähnt, dass Herbart die Morallehre auf die Ästhetik gegründet habe (vgl. Compayré 1887, 116) und Herbart dort im Register als deutschen Philosophen verzeichnet (ebd., 335). Compayré weist die Quelle dieses kurzen, im Übrigen eher philosophischen Herbartbezuges nicht weiter nach; möglicherweise stützte er sich auf Sekundärliteratur oder auch lediglich auf Hören-Sagen.

In der Auseinandersetzung mit Compayrés zweitem erziehungswissenschaftlich relevantem Werk ohne offenen HuH-Bezug, seiner *Psychologie appliquée à l'éducation* (1890), wird deutlich, dass er sich dort bei seinen pädagogischen Ausführungen wesentlich auf seine pädagogischen Kurse von 1887 stützt, worauf er auch explizit verweist (vgl. Compayré 1890, 8) und die systematischen und inhaltlichen Zugänge übernimmt. Er bedient sich desselben breitgefächerten Begriffs von *éducation*, der sich sowohl auf Erziehung wie auch auf Bildung und Ausbildung anwenden lässt. Schulunterricht, den Compayré in der *Psychologie appliquée* allerdings vor allem mit dem Begriff *enseignement* bezeichnet (vgl. ebd., 35ff.), während er *instruction* eher im Sinne von (Schul)Bil-

dung oder Ausbildung verwendet, bezeichnet er als Mittel (*moyen*) der *éducation* in eben dem lokalen und situativen Sinne, wie er ihn auch in den *cours pédagogiques* als Rahmen der Interaktion von Lehrer und Schüler verwendet hat (vgl. ebd., 35f.). Auch Compayré's *Psychologie appliquée à l'éducation* gibt keinen Grund für die Annahme, er könne Anleihen bei Herbart genommen haben oder seine pädagogischen Darstellungen könnten herbartianisch inspiriert sein. Im Gegenteil ergeben sich sogar Hinweise darauf, dass Compayré bis in die 1890er Jahre mit Herbarts Pädagogik nicht sehr vertraut war oder dieser keine weitere Beachtung geschenkt hat. So stellt er beispielsweise im didaktisch-methodischen Teil seiner angewandten Psychologie Induktion und Deduktion als Methode vor und argumentiert, warum er diese Begriffe denen der Analyse und Synthese vorziehe, die von verschiedenen Pädagogen unterschiedlich und oftmals widersprüchlich verwendet würden (vgl. ebd., 101f.). Dabei erwähnt er Ansätze pädagogischer Autoren, die mit den Begriffen Analyse und Synthese arbeiten, allerdings nicht Herbart, der ihnen mit der Darstellung des Gangs des Unterrichts durchaus einen wichtigen und zentralen Platz in seiner Systematik zukommen lässt (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 58ff.).

Bisher hat die Spurensuche nach Hinweisen auf eine verdeckte schriftliche Rezeption gezeigt, dass die schriftliche französische HuH-Rezeption während des Untersuchungszeitraumes größtenteils wahrscheinlich von der offenen schriftlichen Rezeption abgebildet wird. Bei keinem der einschlägigen Autoren der offenen HuH-Rezeption lassen sich Hinweise auf eine verdeckte schriftliche Rezeption finden. Teilweise haben diese Autoren nur solche allgemeinpädagogisch ausgerichteten Werke verfasst, in denen sich offene HuH-Bezüge finden lassen. Dies trifft auf Marcel Mauxion und Edouard Roehrich zu, deren pädagogisches Werk stets offensichtlich auf Herbart referiert, aber auch auf Auguste Pinloche, Louis Gockler, Charles Chabot oder auf den Übersetzer der Allgemeinen Pädagogik Herbarts von 1806, Jacques Molitor. Bei Gabriel Compayré hat sich gezeigt, dass seine umfangreichen allgemeinpädagogischen erziehungswissenschaftlichen Publikationen zwar durch eine Vielzahl unterschiedlicher pädagogischer Theorien inspiriert worden zu sein scheinen, u.a. auch durch die Pädagogik Henri Marions, wodurch vielleicht Spuren Herbartischen Denkens auch in Compayré's Werke Eingang gefunden haben mögen; allerdings scheint Compayré selbst sich weder bewusst noch unbewusst auf Herbart oder herbartianische Pädagogen gestützt zu haben. Die französischen HuH-Rezipienten sind in der schriftlichen Reflexion pädagogischer Theorie also entweder nicht maßgeblich durch ihre Herbart- oder Herbartianismusrezeption beeinflusst worden und haben ihre Auseinandersetzung mit Herbart als einen in sich geschlossenen, pädagogischen Gegenstand behandelt (Compayré, Pinloche, Dereux, Steeg) oder sie haben ihren Rückgriff auf Herbartsche bzw. herbartianische pädagogische Gedanken klar gekennzeichnet (Mauxion, Roehrich, Durkheim) bzw. haben abgesehen von ihren Herbartmonographien keine weiteren einschlägigen pädagogischen Publikationen zum schriftlichen allgemeinpädagogischen Diskurs beigetragen (Gockler, Molitor, Chabot). Die einzigen Hinweise auf eine verdeckte schriftliche Rezeption haben sich bei Henri Marion und somit bei einem der beiden untersuchten Autoren gefunden, die nicht zum Kreis der einschlägigen Autoren der HuH-Rezeption zählten, wohl aber als einflussreiche Bildungsreformer gelten können. Wie sich anhand der Analyse seiner Kurse zur auf die Erziehung angewandten Psychologie herausgestellt hat, gibt es immerhin gute Gründe anzunehmen, dass Henri Marions pädagogisch-theoretisches Denken in nicht zu vernachlässigendem Maße durch Herbart bzw. den Herbartianismus geprägt worden sein könnte. Wenn man von dieser Annahme ausgeht, so kann man davon sprechen, dass durch das pädagogische Wirken Henri Marions herbartianische bzw. Herbartisch geprägte pädagogische Grundgedanken zumindest in einige Bereiche der französischen pädago-

gischen Theorie und Praxis der III. Republik Eingang gefunden haben können. Zumindest für die höhere französische Lehrerinnenbildung kann dies als sehr wahrscheinlich gelten, denn die o.g. Kurse waren zumindest während der Gründungsjahre der Anstalt Teil der pädagogischen Grundlagenbildung der Lehramtskandidatinnen in Fontenay. Es sei an dieser Stelle auch noch einmal daran erinnert, dass Marion durch seine Mitgliedschaft im Conseil supérieur de l'Instruction publique über seine Lehrtätigkeit hinaus Einfluss auf die inhaltliche und strukturelle (Neu)Gestaltung der LehrerInnenbildung der III. Republik hatte. Er war darüber hinaus an wichtigen Schlüsselprojekten der französischen Bildungsreform beteiligt, an denen auch Personen mitgewirkt haben, die zum Kreis der einschlägigen HuH-Rezipienten zählen. Es ist daher angeraten, solche reformerischen Initiativen etwas genauer zu beleuchten und sich zumindest die Frage zu stellen, ob sie als Katalysatoren gedient haben können, mithilfe derer zumindest Elemente herbartianischen Denkens Eingang in die pädagogische Theorie und Praxis der III. Republik genommen haben könnten. Dies wird vor allem unter III/3.1.3 unternommen werden. Vorerst erscheint es aber als dringender, sich mit Marions pädagogischer Theorie noch etwas genauer auseinanderzusetzen und zu versuchen, Anhaltspunkte zu finden, welche die Vermutung belegen oder widerlegen, dass Marions pädagogisches Denken durch Herbart angeregt gewesen sein könnte.

Henri Marions pädagogische Positionen: Den in diesem Abschnitt folgenden Betrachtungen wird im Hinblick auf die systematischen Elemente, die eine solche Vermutung, anders als im Falle der restlichen analysierten einschlägigen Autoren, zulassen, bereits die Annahme zugrundegelegt, dass Marions pädagogische Theorie durchaus Herbartsch inspiriert sein könnte. Es erscheint allerdings eine genauere Analyse der pädagogischen Publikationen Henri Marions auch über die allgemeinpädagogischen Monographien hinaus als relevant. Marions schriftliches Werk war umfangreich. Er veröffentlichte neben pädagogischen und philosophischen Monographien zahlreiche Zeitschriftenartikel. Regelmäßig erschienen von ihm Beiträge u.a. in der *Revue philosophique*, in der *Revue pédagogique* und der *Revue internationale de l'enseignement* (vgl. Ohne Autor 1866-1877, 1566; Ohne Autor 1888-1891, 1440; vgl. OLN 25: Medias19). Zu den Zeitschriftenartikeln kommen die moralphilosophischen und pädagogischen Kurse, die er in Fontenay, Saint-Cloud und an der Sorbonne gehalten hat; von diesen Ausarbeitungen und Unterlagen ist allerdings nur ein Teil erhalten geblieben (vgl. Ohne Autor 1896b; vgl. Blum 1901, 93) und zwar, neben den *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* (1881), die *Leçons de morale* (1882) sowie Niederschriften über einzelne Veranstaltungen zum Thema der weiblichen Psychologie und Erziehung, auf die seine Werke *Psychologie des femmes* und *L'Éducation des jeunes filles* zurückgehen (vgl. Blum 1901, 93; vgl. Ohne Autor 1902, 290). Leider ist von seinem erziehungswissenschaftlichen Kurs an der Sorbonne, *Cours sur la science de l'éducation*, in dem er seine erziehungswissenschaftliche Theorie ausführlich entfaltet haben dürfte, nur die Eröffnungsvorlesung erhalten (vgl. Marion 1883), die 1883 u.a. in der *Revue internationale de l'enseignement* veröffentlicht worden ist, bevor sie als Broschüre herausgegeben wurde. Vor kurzem ist der Text neu erschienen. Pierre Hayat hat ihn in den Anhang seiner Monographie zu Marions Erziehungsphilosophie aufgenommen (vgl. Hayat 2012, 87-104). Bezüglich Marions Erziehungsbegriffs, welcher seinen erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen zugrunde gelegen haben muss, ist einer seiner Beiträge in der *Grande encyclopédie*³⁴³ von Inter-

343 La grande encyclopédie verfolgte das Ziel, den Wissensstand der Zeit zu Kunst, Natur- und Geisteswissenschaften zugänglich zu machen und war dabei ebenfalls von einem republikanischen Geist, u.a. von positivistischem wissenschaftsoffenem Fortschrittsglauben, geprägt. Das Lexikon umfasste 31 Bände, die zwischen 1885 und 1902 erschienen. Henri Marion steuerte mehrere Stichworte aus den Bereichen der praktischen oder theoretischen Pädagogik bei.

esse. Im 15. Band des alphabetischen Lexikons der Wissenschaften und Künste erschien das von ihm verfasste Stichwort zu *éducation* (Erziehung).

Zu Marions Monographien zählen neben einer Abhandlung zu John Lockes Leben und Werk (1878), die hier nicht von besonderem Interesse ist, die moralphilosophischen bzw. moralpsychologischen Werke *Devoirs et droits de l'homme* (1879) und *De la solidarité morale* (1880) sowie zwei Abhandlungen zur weiblichen Psychologie und Erziehung *Psychologie de la femme* (1900) und *Éducation des jeunes filles* (1902). Die Fragen der moralischen Entwicklung und einer adäquaten Erziehung des Menschen ungeachtet seines Geschlechts bildeten offensichtlich den Schwerpunkt von Marions wissenschaftlichem Interesse und er näherte sich diesen Problematiken sowohl aus philosophischer, psychologischer wie auch erziehungswissenschaftlicher Perspektive, wobei diese drei Zugänge in seinem Denken nicht voneinander zu trennen sind. Je nach gewähltem disziplinärem Blickwinkel verschieben sie lediglich den Schwerpunkt der verschiedenen Untersuchungen, die letztendlich immer wieder um ein und denselben Gegenstand kreisen: das Zusammenspiel zwischen geistiger Verfasstheit, intellektueller und moralischer Entwicklung und der Erziehung des Menschen sowie dem möglichen Sinn, Zweck, Vorgang und Ziel dieses Zusammenspiels. Die Zeitschriftenbeiträge Marions offenbaren vor allem sein Interesse an pädagogischer Theorie und Praxis, wobei es sich dabei seltener um Abhandlungen zu Grundlagen oder Grundbegriffen pädagogischer Theorie handelt. Marions Interesse war breit gefächert; er setzte sich einerseits mit unterschiedlichen Erziehungstheorien auseinander und beschäftigte sich andererseits mit Beiträgen und Erkenntnissen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, wie der Soziologie, Anatomie oder Anthropologie, meist unter der Fragestellung einer Anwendung auf die Pädagogik. In der *Revue philosophique* erschienen von ihm vor allem Rezensionen zu Werken unterschiedlichster Autoren, wie z.B. Windelband (1879), dem Anatom François Glisson (1882), James Mill (1883) und Alexander Bain (1884). Auch in der *Revue pédagogique* veröffentlichte er vor allem Rezensionen; allerdings druckte die Zeitschrift in ihrer ersten Ausgabe im Juli 1882 auch seine Abschlussvorlesung zu den *Cours de Morale* in Fontenay vom Juni 1882 ab, die im selben Jahr unter dem Titel *Leçons de Morale* komplett herausgegeben wurden. Im Januar 1888 erschien ein Beitrag Marions zur Frage der Unterrichtsmethoden. In der *Revue Internationale de l'enseignement* finden sich von Marion neben einigen Rezensionen ab 1881 vor allem Protokolle und Berichte über die Sitzungen des *Conseil supérieur de l'instruction*. 1886 veröffentlichte er einen Aufsatz über die Frage von Belohnungen im Schulunterricht vor dem Hintergrund einer Schulreform in Montevideo, der im Hinblick auf seine eigene pädagogische Theorie nur wenig aufschlussreich ist (vgl. Marion 1886). Aus der Fülle seiner Zeitschriftenbeiträge sind daher vor allem die bereits o.g. Eröffnungsvorlesung seiner erziehungswissenschaftlichen Kurse (1883) sowie der Beitrag über die Frage der Methode im Unterricht *Règles fondamentales de l'enseignement libéral – La méthode active* (1888) interessant. Aufschlussreich, zumindest im Hinblick auf die Bedeutung und die Rezeption von Marions pädagogischem Denken im zeitgenössischen Diskurs, sind außerdem Rezensionen, Kommentare und Notizen unterschiedlicher Autoren zu Leben und Werk Henri Marions, die sich in allen drei Zeitschriften, aber auch u.a im *Journal des Instituteurs* finden. Aus diesen unterschiedlichen Beiträgen über Marion lässt sich, wie bereits erwähnt wurde, entnehmen, dass Marion sich als akademischer Lehrer großer Beliebtheit erfreute und dass seine pädagogische Philosophie im zeitgenössischen Diskurs intensiv rezipiert wurde, wo sie einen maßgeblichen Einfluss auf unterschiedliche Autoren ausübte; unter ihnen auch Jules Steeg und Gabriel Compayré (vgl. Grindelle 1886, 532f., 535; vgl. Naudy 1891; vgl. Blum 1892, 399f.; vgl. Steeg 1894, 106; vgl. Buisson 1896, 585ff.; vgl. Dreyfus-Brisac 1896; vgl. Ohne Autor 1896b; vgl. Ohne Autor 1896c).

Wenn man sich den beiden Texten zuwendet, in denen Marion den thematischen Schwerpunkt auf *éducation*, also auf Erziehung, legt, so ist es wahrscheinlich, dass er sowohl in den erziehungswissenschaftlichen Kursen an der Sorbonne (vgl. Marion 1883) wie auch in seinem Lexikonbeitrag zu *Éducation* (vgl. Marion 1892a), auf seine erziehungstheoretischen Überlegungen aus den *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* von 1882 zurückgegriffen bzw. die dort entfalteten Gedanken weiterentwickelt hat. Die Vorlesung von 1883 dürfte unmittelbar im Anschluss an Marions Lehrtätigkeit in Fontenay entstanden sein. Im Vortrag der Eröffnungsveranstaltung greift Marion wesentliche Gedanken zur Bedeutung einer wissenschaftlichen Allgemeinen Pädagogik auf. Interessant ist dabei folgende Unterscheidung, die er gleich zu Beginn seiner theoretisch-systematischen Ausführungen trifft: « Remarquons-le avant tout, demander s'il y a une science de l'éducation, ce ne pas la même chose que de demander si l'éducation est une science. »³⁴⁴ (Marion 1883, 1263) Und Marion nimmt es gleich vorweg: Erziehung, so definiert er, sei keine Wissenschaft, wohl aber eine Kunst (vgl. ebd.). Dies widerspricht durchaus nicht seiner Darstellung in den *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, wo er festgehalten hatte, dass die Pädagogik eine eigenständige wissenschaftliche Lehre sei, wenn sie auch als nicht reine Wissenschaft durchaus auch Kunst sei (vgl. Marion 1882, 7, 12ff., 15ff.). Erziehung entspreche schließlich nicht der Pädagogik, sondern sei deren Gegenstand. Marion präzisiert hier sowohl seinen Begriff von einer Erziehungswissenschaft wie auch seinen Erziehungsbegriff. Erziehung selbst versteht er als ein Phänomen der menschlichen Entwicklung, das in ihrem Wirken der komplexen Praxis des Lebens verhaftet ist und als solches wesentlich auf Intuition und eben Takt angewiesen sei. Dies schließe aber nicht aus, wie Marion im Folgenden betont und argumentiert, dass Erziehung als Phänomen nicht systematisch erschlossen und mit theoretischen Erkenntnissen über seine Wirkungsmöglichkeiten, -prinzipien und -wahrscheinlichkeiten unterlegt werden könne (vgl. Marion 1883, 1265ff.; v.a. 1266ff.). Tatsächlich sei eine wissenschaftliche Fundierung der Erziehung sogar notwendig. Wiewohl Erziehung also keine Wissenschaft sei, müsse es aber durchaus eine Wissenschaft von der Erziehung geben und diese Wissenschaft sei die Allgemeine Pädagogik (*pédagogie générale*)³⁴⁵. Marion begründet diese Notwendigkeit vorsichtig, Schritt für Schritt offenbart er Sinnhaftigkeit und Unentbehrlichkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik. Er argumentiert dabei philosophisch, psychologisch und auch soziologisch. Zum einen widerspiegeln die Pädagogik ein moralisches und gesellschaftliches Ideal (vgl. ebd., 1267), das im Menschen verwirklicht werden solle. Um diesem Ideal gerecht werden zu können, sei es unerlässlich, dieses begründet benennen zu können, anstatt diffuse Idealvorstellungen einfach hinzunehmen (vgl. ebd.). Daraufhin versucht er, das Argument zu entkräften, dass, da eine solche Begründung eines moralischen Ideals vor allem philosophisch vorgenommen werden müsse, eine metaphysische Begründung noch nicht als wissenschaftliche Begründung gelten könne. Marion argumentiert, dass eine philosophische Begründung sich nicht in metaphysischer Spekulation verlieren müsse, sondern auch auf die Psychologie und Logik als philosophische Disziplinen zurückgreifen könne, die durchaus in hinreichendem Maße als positive Wissenschaften gelten können (vgl. ebd., 1268). Er schlussfolgert endlich, dass die

344 „Lassen Sie uns als erstes festhalten, dass es nicht dasselbe ist, zu fragen, ob es eine Wissenschaft von der Erziehung gibt, wie sich die Frage zu stellen, ob die Erziehung eine Wissenschaft sei.“ (Marion 1883, 1263 – Ü.: K. GdV)

345 Marion verwendet diesen Terminus kaum. Er macht aber trotzdem deutlich, dass es ihm bei seiner Begründung einer Wissenschaft von der Erziehung um nichts anderes als um eine Allgemeine Pädagogik geht. Einleitend bemängelt er z.B., dass es – außer in Frankreich – in den meisten Ländern Universitätskurse zur Allgemeinen Pädagogik gäbe (vgl. Marion 1883, 1262). Zumeist verkürzt er *pédagogie générale* einfach zum (hier) sinngleichen Begriff *pédagogie*, den er als Lehre von der Erziehung (*doctrine de l'éducation*) definiert (vgl. ebd., 1266).

moralischen Wissenschaften³⁴⁶ anderen Wissenschaften – und gemeint sind hier fraglos mathematische bzw. Naturwissenschaften – nicht in so hohem Maße unterlegen seien, wie angenommen werde (vgl. ebd.) und dass « la psychologie et les sciences qui s’y rattachent ont tous les droits au titre de sciences positives, et qu’elles peuvent fournir à la doctrine de l’éducation une base véritablement scientifique. »³⁴⁷ (Ebd., 1269) Eine Erziehungslehre, die ihren Namen verdient, sollte also wissenschaftlich begründet sein. Dabei kommt vor allem der Psychologie die Aufgabe dieser Begründung zu. Die Argumentation ist aufschlussreich, da sie die Stellung der Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Lehre insofern relativiert, als es Marion – wie bereits in seinen *Leçons de psychologie appliquée à l’éducation* – v.a. der Psychologie wie auch der praktischen Philosophie und der Logik aufträgt, die Erkenntnisse zu liefern, die der Pädagogik eine wissenschaftliche Basis bieten. Insofern erinnert der Gedankengang auch noch an Herbarts pädagogische Theorie. Allerdings erwartet Herbart von einer Allgemeinen Pädagogik als Wissenschaft, dass sie diese Erkenntnisse in ihren eigenen Diskursen verarbeitet, mit spezifisch pädagogischen Begriffen belegt und diese Begriffe auch selbst definiert (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 8). Marion erwartet von der doctrine de l’éducation (Erziehungslehre) keine eigene Fachsprache und keine Deutungshoheit bezüglich erziehungstheoretischer Fragen, sondern versteht sie eher als eine Disziplin, welche die für die Erziehungskunst relevanten theoretischen Erkenntnisse, die unterschiedliche Wissenschaften generiert haben, bündelt, systematisiert und für die Erprobung in der Praxis aufbereitet. Dementsprechend versteht er auch seinen Auftrag als erster Dozent einer akademischen erziehungswissenschaftlichen Veranstaltung:

« On n’attend de nous ni des nouveautés aventureuses ni d’ambitieuses constructions; ce qu’on nous demande, c’est de coordonner toutes les vérités [sic] scientifiques et philosophiques et toutes les expériences pratiques, propres à jeter quelque lumière sur le problème de l’éducation, c’est de soumettre ces vérités et ces expériences à un examen approfondi, d’en faire la synthèse méthodique, et de chercher en toute bonne foi [...] l’application qu’il convient d’en faire dans notre pays et notre temps. »³⁴⁸ (Marion 1883, 1276)

Ein solcher Zugang zur Erziehungswissenschaft macht auch verständlich, warum Marion im Text zur Benennung der Lehre von der Erziehung nahezu parallel und gleichwertig die Termini philosophie de l’éducation, pédagogie, pédagogie générale, pédagogie psychologique und psychologie appliquée à l’éducation nutzt. Für Marion ist die Wissenschaft von der Erziehung keine eigenständige Wissenschaft, sondern ein Zweig der Philosophie, eine science morale (moralische Wissenschaft) (vgl. Hayat 2012, 38), die wesentlich auf die Psychologie rekurriert (dies erinnert natürlich an Herbart) und oftmals mit einer auf die Erziehung angewandten Psychologie nahezu gleichgesetzt werden kann (dem würde Herbart allerdings widersprechen). Es zeigt sich also, deutlicher als in Marions erziehungsphilosophischen Kursen von 1882, ein wesentlicher Unterschied zu Herbarts pädagogischer Theorie, der die Vermutung, Marion könne von Herbarts Pädagogik inspiriert worden sein, zumindest erst einmal relativiert. Dafür spricht auch, dass Marion

346 Der Begriff moralische Wissenschaften, der im Folgenden noch mehrmals Verwendung findet, wurde hier in Übersetzung des französischen Begriffes sciences morales gewählt, dessen sich auch Marion bedient.

347 „die Psychologie und die Wissenschaften, die mit ihr im Zusammenhang stehen, dürfen sich mit vollem Recht positive Wissenschaften nennen und sie können der Lehre von der Erziehung eine vollwertige wissenschaftliche Fundierung geben.“ (Marion 1883, 1269 – Ü.: K. GdV)

348 „Man erwartet von uns weder abenteuerliche Neuheiten noch ambitionierte theoretische Gebäude; stattdessen erwartet man von uns, alle wissenschaftlichen und philosophischen Wahrheiten und alle praktischen Erfahrungen, die dazu beitragen, etwas Licht in die Frage nach der Erziehung zu bringen, zu koordinieren und diese Wahrheiten und Erkenntnisse genauestens zu prüfen, sie zu systematisieren und nach bestem Glauben und Gewissen nach der Art der Anwendung zu suchen, die ihnen in unserem Land und unserer Zeit gerecht wird.“ (Marion 1883, 1276 – Ü.: K. GdV)

Erziehung vor allem erst einmal als Kunst definiert und einen wissenschaftlichen Zugang zur Erziehung zwar als notwendig erachtet, dem künstlerischen Element aber trotzdem das Primat zuspricht. Nachdem Marion die wissenschaftliche Basis der Pädagogik belegt und definiert hat, greift er seinen einleitenden Gedanken wieder auf und hält noch einmal ausdrücklich fest, dass Pädagogik v.a. erst einmal Kunst sei und dass erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen nur eine unterstützende oder lenkende Funktion bei der Ausübung dieser Kunst zukomme (vgl. ebd., 1270). Die Wissenschaft selbst werde durch die Praxis zum einen überprüft und zum anderen mit wichtigen Erkenntnissen versorgt (vgl. ebd., 1274). Marion nutzt zur Erläuterung dieses Gedankens einen Vergleich der Pädagogik mit der Medizin als wissenschaftlicher Disziplin, die in der Anwendung auch wesentlich auf das intuitive Handeln und die praktische Erfahrung des Arztes angewiesen sei (vgl. ebd., 1270).

Die Argumentation offenbart aber noch eine weitere Problematik. Anders als Herbart sieht sich Marion gezwungen, die Wissenschaftlichkeit der moralischen Wissenschaften – der Philosophie, der Psychologie usw. – seinen Hörern bzw. Lesern zu begründen und zu belegen. Marion nahm seine Argumentation für eine wissenschaftliche Fundierung einer allgemeinen Pädagogik vor einem anderen zeitgeschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergrund als Herbart vor. Das Wissenschaftsverständnis war im Umbruch. Fortschreitende Industrialisierung, positivistische und utilitaristische Einflüsse und eine zunehmende Etablierung der empirischen Wissenschaften hatten – nicht nur im republikanischen Frankreich – den Naturwissenschaften das wissenschaftliche Primat verliehen. Vor diesem Hintergrund war es für Marion weit aus problematischer zu begründen, warum und inwiefern eine wissenschaftliche Fundierung von Erziehung überhaupt möglich sei. Der defensiven Position der sogenannten moralischen Wissenschaften entsprechend, relativierte er demnach auch die Rolle der Metaphysik für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und betonte die Bedeutung von Psychologie und Logik³⁴⁹, die er ausdrücklich als positive Wissenschaften definierte. Falls Marion sich von Herbarts Pädagogik beeinflussen lassen hat, so wird er diese nicht nur im Rahmen eigener Erkenntnisprozesse ausgearbeitet und verwertet, sondern auch seine eigene pädagogische Theorie vor dem Hintergrund der Voraussetzungen und Anforderungen seiner Gesellschaft und Zeit entfaltet haben.

1888 reflektiert Marion in *Règles fondamentales de l'enseignement libéral – La méthode active* die didaktische Frage nach der angemessenen Methode im Schulunterricht (*enseignement*) (vgl. Marion 1888/2012). Er trennt hier systematisch die Methode (*la méthode*) von den Methoden (*les méthodes*) oder vielleicht besser den Techniken des Unterrichts (vgl. ebd., 107). *La méthode*, sein eigentlicher Gegenstand des Interesses, bezeichnet dabei die Gesamtheit der allgemeinen Prinzipien, die dem pädagogischen Handeln des Erziehers stets zugrunde liegen sollten, wobei *les méthodes* Unterrichtstechniken und Unterrichtsformen bezeichnen, die in unterschiedlichen Situationen, je nach Alter, Thematik oder Leistungsstand der Schüler zum Einsatz kommen und die für jedes Unterrichtsgeschehen neu überdacht und geplant werden sollten (vgl. ebd.; vgl. auch Hayat 2012, 47). Eine Gleichförmigkeit von *les méthodes* sollte tunlichst vermieden werden, um einen Automatismus im Schulunterricht zu umgehen (vgl. Marion 1888/2012, 114f.). *La méthode* hingegen, also die Gesamtheit der Unterrichtsprinzipien, liegt dem gesamten Unterricht

349 Auch Herbart hat natürlich eher logisch als metaphysisch argumentiert. Trotzdem konnte er metaphysische Elemente recht selbstverständlich in seine systematische logische Argumentation einbauen, ohne diesen Schritt gegen Zweifel an dessen Wissenschaftlichkeit rechtfertigen zu müssen: Indem Herbart z.B. die Tugend zum höchsten Zweck der Erziehung bestimmt, stellt er seine pädagogischen Positionen zweifelsohne auf eine metaphysische Grundlage, denn die Frage nach dem Sinn des menschlichen Lebens beantwortet er mit dem Streben nach einem moralischen Ideal. Für Marion gestaltete sich eine solche Argumentation aus den o.g. Gründen schon schwieriger.

zugrunde und sollte ihm immer die Richtung weisen³⁵⁰. Marion prägt dabei den Terminus *la méthode active* (vgl. *Un instituteur* 1890, 21), die aktive Methode (vgl. Marion 1888/2012, 109), die sich – kurz zusammengefasst – dadurch auszeichne, dass sie der natürlichen Entwicklung des Geistes, der als Einheit des Verstandes und des Willens aufgefasst werden muss, entgegenkommen müsse und dass sie mithilfe logischen Ordners und Systematisierens diesen zu eigenem Argumentieren, Verstehen und Urteilen reizen und befähigen müsse (vgl. ebd., 108ff., 118ff.). Er bezeichnet damit die seiner Meinung nach einzige angemessene Methode des Unterrichts. In den Mittelpunkt der Betrachtung rückt hier auch wieder die Problematik der *instruction*. In diesem Zusammenhang stellt Marion die Frage nach dem Gang des Unterrichts, wenn er überlegt « *si la méthode d'enseignement doit être analytique ou synthétique* »³⁵¹ (Marion 1888/2012, 119); die analytische Methode bezeichnet bei ihm dabei, ähnlich wie bei Herbart der analytische Gang des Unterrichts, eine Zerlegung der Vermittlungsgegenstände, um die Teile des Ganzen klar greifbar zu machen und somit letztendlich das Ganze selbst oder, um es mit Herbart zu sagen, „das Allgemeine“ (Herbart 1806 [1887/1964], 60) zugänglich zu machen (vgl. Marion 1888/2012, 119). Die synthetische Methode hingegen arbeitet mit den einzelnen Teilen und fügt sie wieder zu einem Ganzen zusammen (vgl. ebd., 119f.); es geht darum und auch hier kann man wieder Herbart zitieren, „die Elemente [zu] geben und ihre Verbindung [zu] veranstalten“ (Herbart 1806 [1887/1964], 62). Marion erklärt, dass beide Gangarten des Unterrichtens ihre Berechtigung hätten, wobei die Analyse, die « *[l]a claire vue au détail* » (Marion 1888/2012, 119), also den klaren Blick auf die Einzelheiten absichere, der Synthese vorausgehen müsse. Die Synthese allein könne systematische Zusammenhänge (wieder)herstellen und erkennbar machen (vgl. ebd., 119f.). Marions Entfaltung seiner Konzeption der *méthode active* weist mithin Motive auf, die zumindest an Herbartsche pädagogische Grundgedanken erinnern: die Frage nach dem Gang des Unterrichts, wobei Marion sich hier auf den analytischen und synthetischen Gang des Unterrichts beschränkt, das zeitliche Primat der Analyse hinsichtlich der Entwicklung der Erkenntnis, das wissenschaftliche Primat der Synthese, das logische und systematische Aufbereiten des Anschauungsgegenstandes, das Voraussetzen allgemeingültiger Prinzipien, die der Entwicklung von Erkenntnis und Willen notwendig zugrundeliegen und auf welche der Unterricht rekurren muss.

Vier Jahre später, ein knappes Jahrzehnt nach Marions Eröffnungsvorlesung an der Sorbonne erscheint sein Beitrag zum Stichwort *éducation* in *La grande encyclopédie* (1892). Auch hier betont Marion, ähnlich wie 1883, ausdrücklich die vornehmliche Bedeutung psychologischer und auch physiologischer wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Erziehungswissenschaft; Psychologie und Physiologie bildeten deren Erkenntnisbasis (vgl. Marion 1892a, 581). Allerdings begegnet einem hier in seiner Auseinandersetzung mit dem Phänomen Erziehung wieder dessen systematische Ausdifferenzierung, die Marion bereits in seinen erziehungspsychologischen Veranstaltungen in Fontenay 1882 vorgenommen hat. Erziehung im eigentlichen Sinne – in Abgrenzung von eher unbewusst aufgenommenen charakterbildenden Einflüssen – geschehe durch das Zusammenwirken von Willen und Vernunft des Zöglings (vgl. ebd.). Dabei setze sie notwendig ein Ideal voraus, auf das sie hinwirken bzw. hinstreben könne (vgl. ebd.) und dieses Ideal manifestiere das Ziel der Erziehung; und auch hier bestimmt Marion offensichtlich ein einfaches Erziehungsziel (vgl. ebd., 582), ein « *fin suprême* » (ebd.), also ein – wörtlich übersetzt – höchstes Ziel der Erziehung. Dieses Ziel benennt er als « *la perfection individuelle* » (ebd.), als die persönliche Vervollkommenung des Zöglings. Dieser seien alle anderen Erziehungsziele untergeordnet (vgl. ebd.). Um dieses höchste Erziehungsziel zu vervollkommen, bedürfe es einer harmonischen und gleichzeitigen

350 Unter Umständen könnte man *la méthode* also auch als das eine und einzige Unterrichtsprinzip auffassen.

351 „ob die Methode des Unterrichts analytisch oder synthetisch sein muss“ (Marion 1888/2012, 119 – Ü: K. GdV)

charakterlichen und geistigen Entwicklung. Hier nimmt Marion wieder die bereits bekannt Aufgliederung der Erziehung vor (die er übrigens, systematisch und terminologisch, als allgemeine Erziehung³⁵² – *éducation générale* – strikt von einer *éducation professionnelle*, also von einer – beruflichen – Ausbildung trennt (vgl. ebd., 583)), indem er *éducation* in zwei systematische Elemente aufspaltet. Der Grundgedanke entspricht dabei der Aufgliederung von 1882. Marion unterscheidet eine Erziehung, die Willen und Herz und somit den Charakter formt, von einer Erziehung, die den Verstand bzw. die Vernunft bildet. Allerdings weichen die Bezeichnungen für diese beiden Erscheinungsformen von Erziehung im Vergleich zu den erziehungspsychologischen Kursen ab. 1882 benannte Marion die Erziehung des Charakters mit *éducation proprement dite* (Erziehung im eigentlichen Sinne) und stellte ihr als Erziehung des Verstandes *instruction* (Unterricht) gegenüber (vgl. Marion 1882, 34). 1892 steht nun einer *éducation morale proprement dite* eine *éducation intellectuelle* gegenüber (vgl. Marion 1892a, 583). Hier arbeitet Marion offensichtlich mit Begriffen, die dem offiziellen reformerischen Vokabular näher stehen; es sei an die dreigliedrige Beschreibung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule erinnert, die sowohl *éducation physique* als auch *éducation morale* und *éducation intellectuelle* leisten können sollte (vgl. *Arrêté du 27 juillet 1882*, Art. 15). Durch diese neuen Begriffszuschreibungen hat Marion in seiner pädagogischen Theorie die Bezeichnung für die Charaktererziehung also durch das Attribut *morale* lediglich präzisiert; gleichzeitig hat er aber von dem Terminus *instruction* als Bezeichnung für eine Erscheinungsform von Erziehung Abstand genommen. Allerdings taucht *instruction* weiterhin in Marions Systematisierung von Erziehung auf, denn er erklärt, dass zur *éducation intellectuelle* auch *instruction*, also der Unterricht, zähle. Dabei versteht er auch hier *instruction* als ein Mittel von Erziehung. Allerdings mutet seine Darstellung an dieser Stelle weit aus weniger Herbartsch an als in seinen Ausführungen von 1882 – zumindest wenn man sich auf Herbarts Ausführungen in der Allgemeinen Pädagogik von 1806 bezieht:

« [L'éducation intellectuelle] comprend l'instruction, mais n'y est pas simplement identique, car autre chose est instruire l'esprit, c.-à-d. le munir de connaissances qui peuvent le remplir sans le nourrir et n'ajoutent pas toutes également à sa qualité, – autre chose est le fortifier, l'assouplir et l'affiner par l'exercice, en visant à lui donner, indépendamment de tel et tel savoir, tout ce qu'il comporte de vigueur et d'ouverture, de netteté, de justesse et de précision. »³⁵³ (Marion 1892a, 583)

Instruction im Sinne von Marion 1892a meint also keinesfalls das, was Unterricht bei Herbart als Ergänzung von Erfahrung und Umgang zur Erziehung bedeutet. Obwohl Marions systematische Aufgliederung von Erziehung in Terminologie und Grundgedanken weiterhin zumindest an Herbart erinnert, sind die Ähnlichkeiten doch recht gering, zumal die Verwendung des Begriffes *instruction* bei Marion 1892a weniger auf ein systematisches Element hinweist, sondern den Schluss zulässt, dass Marion sich hier direkt auf die Institution Schulunterricht bezieht. Als Schulunterricht versteht auch Pierre Hayat in seiner ausführlichen Auseinandersetzung mit Marions Erziehungsphilosophie den Begriff *instruction* (vgl. Hayat 2012, 71ff.) Allerdings schließt dies nicht aus, dass

352 Allerdings müsste der Terminus *éducation générale* am besten mit allgemeiner Bildung und Erziehung übersetzt werden. Auf die Differenzierung der Begriffe Bildung, Erziehung und Ausbildung wurde auf Seite 230 unter FN 339 bereits eingegangen.

353 „Die Erziehung des Geistes beinhaltet den Unterricht, aber sie ist mit diesem nicht einfach identisch, denn es ist ein Unterschied, ob man den Geist unterrichtet, d.h. ob man ihn mit Kenntnissen ausstattet, die ihn füllen können, ohne ihn zu nähren und die nicht alle in gleichem Maße zu seiner Güte beitragen, – oder ob man ihn durch Übung stärkt, ihn beweglich macht und kultiviert, während man darauf hinzielt, ihm unabhängig von welchem Wissen auch immer, alle Kraft und Offenheit, alle Klarheit, Genauigkeit und Sachlichkeit zu ermöglichen, zu der er imstande ist.“ (Marion 1892a, 583 – Ü.: K. GdV)

Marion sich in seiner Erziehungstheorie von Herbart inspirieren lassen hat; vielmehr spricht diese Abweichung zur Darstellung von 1882 vor allem erst einmal für eine Weiterentwicklung oder Umgestaltung von Marions pädagogischem Denken. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass Marions Begriff *instruction* zwar nicht an den Unterrichtsbegriff aus Herbarts *Allgemeiner Pädagogik* (1806) erinnert, aber dass es durchaus Ähnlichkeiten mit Herbarts Ausführungen zum Begriff des Unterrichts im Paragraph 34³⁵⁴ aus dem Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835)³⁵⁵ gibt:

„Inwiefern durch den Unterricht bloss Kenntnisse dargeboten werden: insofern lässt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität und den, von jenem unabhängig vorhandenen, Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf das Eingreifen in die letzteren kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden. Die Kenntnisse müssen zum mindesten den planmässigen Arbeiten als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Werth, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so dass die Phantasie durch sie bereichert wird.“ (Herbart 1835/1841 [1904/1964], 78 § 34 [35])

Die Ähnlichkeiten zwischen beiden oben zitierten Passagen – Herbart 1835/41 und Marion 1892 – sind immerhin auffällig. Auffällig ist auch, dass im Anschluss an beide Passagen bei beiden Autoren die Frage nach der Befähigung zum ästhetischen Urteilen eine Rolle spielt. Herbart macht darauf aufmerksam, dass die durch Unterricht vermittelten Kenntnisse, um auch sittlich wirksam zu werden, „das ästhetische Urtheil oder das Begehren und Handeln oder beides berichtigen helfen“ (ebd.) müssen. Marion verweist im Anschluss an seine Ausführungen zum Begriff und der Wirksamkeit der *instruction*, dass man neben der *éducation morale proprement dite* und der *éducation intellectuelle*, eigentlich auch noch die *éducation esthétique* in Betracht ziehen sollte, « qui forme le goût, apprend à discerner et à sentir la beauté. »³⁵⁶ (Marion 1892a, 583)

Letztendlich kommt Marion allerdings zu dem Schluss, dass jede weitere Unterteilung von Erziehung ein gekünsteltes Unterfangen sei und besteht darauf, dass Erziehung eigentlich als einheitlich gedacht werden müsse, dass moralische, intellektuelle und ästhetische Erziehung miteinander einhergehen und eins sein müssten (vgl. ebd.). Es wird dabei auch deutlich, dass Marions Begriffe von *éducation morale* und *éducation intellectuelle* sich nicht mit den gleichlautenden offiziellen reformerischen Begriffen decken, welche schulische Bildungs- und Erziehungsziele beschreiben, sondern dass sie eher systematische Elemente seiner pädagogischen Theorie beschreiben. Dabei bewegt sich seine Verwendung des Begriffes *instruction* letzten Endes auf der Schneide zwischen dem Bezug auf eine institutionelle Realität oder der Benennung eines systematischen Elements. In jedem Falle bleibt *instruction* bei Marion ein Mittel der Erziehung, nicht im gleichen Sinne, aber immerhin ähnlich wie bei Herbart Unterricht ein Mittel von Erziehung ist. Dies zeigt sich auch aus den Betrachtungen, die Pierre Hayat zu Marions Abgrenzung von *instruction* und *éducation* vornimmt. Hayat zeigt, dass Marion *éducation* als über *instruction* hinausgehend versteht und dass er diese Abgrenzung vornimmt, um den Erziehungsauftrag der Schule genauer bestimmen zu können (vgl. Hayat 2012, 71f.). *Instruction* mache, von der Volksschule an, « le noyau rationnel » (ebd., 72), also den rationalen Kern der Erziehung aus und hier präsentiert sich *instruction* ausschließlich als Unterweisung bzw. Wissensvermittlung im Rahmen von Schulunterricht. *Instruction* ist, wenn man das Phänomen der Erziehung (im Schulunterricht) begreifen will, in

354 In der zweiten Ausgabe von 1841 handelt es sich um Paragraph 35.

355 Herbarts Darstellung des Unterrichtsbegriffs, die sich hier findet, weicht von Herbarts Unterrichtsbegriff in der *Allgemeinen Pädagogik* (1806) ab.

356 „die den Geschmack formt und lehrt, Schönheit zu erkennen und wahrzunehmen.“ (Marion 1892, 583 – Ü.: K. GdV)

dessen Aufgliederung das Element, das auf die geistige Entwicklung des Zöglings und auf Herausbildung von dessen Urteilskraft zielt. « Par l'instruction, l'élève s'approprie personnellement des œuvres ayant une valeur universelle; il conquiert une autonomie intellectuelle et n'est plus rivié à un particularisme social ou à l'intimité de sa certitude privée. »³⁵⁷ (Ebd., 73) Hier, in der Formulierung Hayats, die Marions Begriff von instruction auf den Punkt bringt, präsentiert sich instruction plötzlich im Gewand des Herbartschen Unterricht. Instruction kann, ebenso wie Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang verstanden werden: Dem Zögling wird geistige Autonomie ermöglicht, indem er sich Gegenstände von allgemeinem Wert aneignen kann und er ist nicht mehr auf den engen Kreis seiner sozialen Verortung und seiner persönlichen Erfahrung angewiesen. Instruction ist also ein Mittel der Erziehung, das für die ganzheitliche Entwicklung des Individuums unentbehrlich ist, denn es stattet den Zögling mit dem geistigen Werkzeug aus, das ihm ein freies Urteil ermöglichen kann (vgl. ebd., 73). Allerdings kann Erziehung sich nicht in instruction erschöpfen, da instruction den Geist, nicht aber das Gefühl und den Willen formen kann (vgl. ebd.). Herbart stellt aus ähnlichen Gründen dem Unterricht die Zucht zur Seite. Allerdings – und hier zeigt sich wieder, dass Marions instruction dem Herbartschen Unterricht nicht entspricht – geht Herbart davon aus, dass Unterricht Erkenntnis und Teilnahme befördern soll, während Marion seiner instruction nur die Bildung der geistigen Kräfte zuschreibt. Wenn man bei Herbarts Terminologie bleiben möchte, könnte man es so ausdrücken: Während Unterricht das empirische und das sympathische Interesse bilden soll, fallen in den Bereich von instruction allein die Arten des empirischen Interesses. Zudem stellt Marion instruction kein begrifflich benanntes Element zur Seite (wie Herbart das mit Zucht in Bezug auf Unterricht tut), sondern besteht lediglich darauf, dass neben dem Verstand, auch das Gefühl und der Wille gebildet werden müssen. Letztendlich macht aber sowohl bei Herbart wie auch bei Marion die Einheit von Verstandes-, Gefühls- und Willensbildung das Ganze der Erziehung aus, deren „ganzen“ Zweck Herbart mit Moralität bzw. Tugend benennt (vgl. Herbart 1804b [1887], 259; vgl. Herbart 1814 [1887/1964], 164) und Marion mit perfection intellectuelle (Marion 1892a, 582) oder auch einer harmonischen Entwicklung des menschlichen Charakters (vgl. ebd., 583) beschreibt. Sowohl bei Herbart wie auch bei Marion stellt der „ganze“ oder „höchste“ Zweck der Erziehung ein Ideal dar. Erziehung wiederum soll den Zögling dazu befähigen, in einen letztendlich autonomen lebenslänglichen Prozess des Strebens nach persönlicher Vervollkommenung im Sinne dieses Ideals zu treten (vgl. ebd., 582). Vom Erzieher, so Hayat, verlangt Marion sowohl Wissenschaft und Erfahrung als auch Kunst und Wohlwollen dem Zögling gegenüber (vgl. Hayat 2012, 34); vier grundlegende Ansprüche, die auch Herbart an den Erzieher stellt: Herbart fordert vom Erzieher Wissenschaft und Denkkraft (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 8ff.), versteht dessen Werk aber durchaus auch als Kunst (vgl. ebd., 25, 39, 53), bei dem Erfahrung eine nicht unerhebliche Rolle spielt, denn sie trägt – neben theoretischer pädagogischer Bildung – wesentlich zur Herausbildung eines pädagogischen Takts bei (vgl. Herbart 1802 [1887], 286). Erziehung als Einwirkung auf den Zögling wird letztendlich nur dadurch gerechtfertigt, weil sie zu dessem eigenen Wohl unternommen wird. Der Erzieher muss notwendigerweise in seinem Handeln am Zögling von Wohlwollen geleitet sein, denn er „vertritt den künftigen Mann beym Knaben“ (Herbart 1806 [1887/1964], 27). Also lässt sich Erziehung letztendlich sehr einfach und klar rechtfertigen: „[W]ir LIEBEN die Kinder und lieben in ihnen den Menschen.“ (Ebd., 26 – Hhg. i.O.)

357 „Durch instruction eignet sich der Zögling Werke an, die von umfassendem Wert sind; er erringt eine geistige Eigenständigkeit und ist nicht mehr an sein enges soziales Umfeld oder an die Vertrautheit seiner persönlichen Gewissheiten gebunden.“ (Hayat 2012, 73 – Ü: K. GdV)

Es zeigt sich letztendlich doch, dass Marions pädagogisches Denken auch in seiner Weiterentwicklung in wesentlichen Punkten an Herbarts pädagogische Theorie erinnert: Es gibt Ähnlichkeiten in der verwendeten Terminologie sowie in der systematischen Argumentation. Trotz offensichtlicher Abweichungen und Unterschiede zwischen beiden systematischen Zugängen verstärkt sich der Eindruck, dass Marions Erziehungsphilosophie durch Herbarts Allgemeine Pädagogik beeinflusst war. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, dass Marion auch durch das pädagogische Denken anderer Autoren maßgeblich inspiriert worden ist. Zu diesen Autoren zählen Jean-Jacques Rousseau, John Locke und Immanuel Kant; Philosophen die im Übrigen wiederum auch durch Herbart, wenn auch kritisch, rezipiert worden sind.

Marions pädagogische Philosophie prägt die meisten seiner Werke. Dies ist in seinen (frühen) moralphilosophischen Werken der Fall und auch in seinen posthum veröffentlichten Beiträgen zur weiblichen Erziehung. Dies gilt aber auch für seine erziehungsgeschichtlich akzentuierte Abhandlung zur Entwicklung der Pädagogik und des Bildungs- und Erziehungswesens in Frankreich, *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870* (1889) und für seine Schrift *L'Éducation dans l'université* (1892), die als ein Beitrag zur Hochschuldidaktik verstanden werden darf (siehe auch S. 229). In seiner moralphilosophischen Dissertation von 1879 (erschienen 1880) über die Pflichten und Rechte des Menschen *Devoirs et droits de l'homme* ist Marions erziehungsphilosophische Terminologie – im Vergleich zu seiner späteren Erziehungstheorie – allerdings noch sehr unscharf. Es deuten sich allenfalls grundlegende Elemente an; diese finden sich aber noch nicht so klar ausformuliert oder systematisch aufbereitet wie in späteren Publikationen. Marion spricht hier davon, dass eine bestmögliche Erziehung, die er stellenweise auch schlicht als gute Erziehung benennt (vgl. Marion 1880, 45, 51), das Verantwortungsgefühl des Zöglings entwickeln müsse (vgl. ebd., 45); dies entspricht noch nicht späteren Darstellungen bzw. scheint noch mehr durch die Philosophie Immanuel Kants beeinflusst, als dies später der Fall ist. Marion hält an dieser Stelle fest, dass der Zögling am Ende seines Erziehungs- und Bildungsprozesses – von dieser Finalität wird Marion, wie sich gezeigt hat, in den kommenden Jahren ebenfalls noch Abstand nehmen – imstande sein sollte, geleitet durch seine Vernunft (*raison*) und seine Würde (*dignité*) selbstständig zu handeln (vgl. ebd.). Dabei deuten die Begriffe *raison* und *dignité* die zweifache Zielgerichtetheit von Erziehung, nämlich die Antizipation einer intellektuellen wie moralischen Entwicklung, nur mehr an. Seine Erziehungstheorie ist anscheinend in der Entwicklung und stützt sich noch wesentlicher auf Einflüsse anderer pädagogischer Theorien, z.B. auf jene Lockes und Kants, die im Übrigen auch weiterhin einen starken Einfluss auf Marions Pädagogik ausüben, und durch Marion in den meisten seiner Werke auch zitiert werden. Er wartet hier aber noch nicht mit seinen eigenen festen Begrifflichkeiten und Begriffszusammenhängen auf, die in späteren Publikationen immer wiederkehren. Die Frage nach einer wissenschaftlichen Pädagogik, deren Zweck durch die Moral bestimmt wird, spielt in dieser frühen Schrift noch keine Rolle. Aber bereits in seiner Abhandlung *De la solidarité morale* (1880), die kurz nach seiner Dissertation entstanden sein muss, schärft sich das Bild seiner Erziehungstheorie. Marion betont, dass, wenn auch die Moralität das vornehmliche Ziel der Erziehung vorgebe, eine harmonische Entfaltung von Sittlichkeit und Verstand für das Gelingen von Erziehung notwendig ermöglichen müsse (vgl. Marion 1899[5], 97). Hier begegnet dem Leser bereits die Dreiheit von Verstand, Wollen und Gefühl, welche die Erziehung einheitlich entwickeln können soll (vgl. ebd., 98). An gleicher Stelle bestimmt Marion Erziehung nun auch als letztendlich stetig fortwährend³⁵⁸, (vgl. ebd., 96) und verweist auf die Notwendigkeit einer durch die Psychologie wissenschaftlich fundierten Erziehungstheorie (vgl.

358 Hier sei daran erinnert, dass dem französischen Begriff *éducation* sowohl die Bedeutung des deutschen Erziehung als auch des deutschen Bildung innewohnen.

ebd., 97). In den *Leçons de morale* (1884[2]), welche Marion neben seinen *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* in Fontenay angeboten hat, hält er fest, dass die Erziehung, gemeinsam mit der Psychologie, die theoretischen Grundlagen und praktischen Möglichkeiten auslote, wie ein Mensch zur Moralität geführt werden könne. Moralität gebe der Erziehung mithin die Richtung vor (*marque la direction*) (vgl. Marion 1884[2], v.a. 10f.). In *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870* vollzieht Marion vor allem die Entwicklung der pädagogischen Reformen nach 1870 nach, wobei er einen aufschlussreichen Überblick über republikanische pädagogische Positionen, deren theoretische Entwicklung und Einfluss auf die pädagogische Praxis gibt. Darüber hinaus skizziert er die Bemühungen zur Umstrukturierung und Demokratisierung des französischen Bildungswesens besonders unter republikanischer Regierung. In dieser Monographie entwirft Marion einen Abriss republikanischer pädagogischer Positionen; seine eigenen pädagogischen Ideen offenbart er dabei eher indirekt durch die Betrachtung und Darstellung dieser Positionen. Dabei zeigt sich, dass sich auch hier vereinzelt pädagogische Motive finden, die Herbartischen oder herbartianischen Positionen ähneln. So betont Marion, dass Unterricht immer erziehender Unterricht sein müsse; die Förderung der moralischen Einsicht und der Erkenntnisfähigkeit des Verstandes müssten dabei notwendig miteinander einhergehen (vgl. Marion 1889, z.B. 60f.). Auch in seiner Abhandlung *L'éducation dans l'université* findet sich dieser Gedanke wieder. Marion formuliert, dass *enseignement* (also institutionell veranstalteter Unterricht) immer ein Teil der *éducation*, also der Erziehung, sei (vgl. Marion 1892b, 36). Weiterhin besteht er darauf, dass letztendlich jede Form der Organisation von Unterricht im Bildungswesen allein Erziehung zum Ziel habe (vgl. ebd., 225); somit versteht er institutionellen Unterricht notwendig als Organisationsform von Erziehung, was darauf schließen lässt, dass er die systematischen Elemente des Schulunterrichts letztendlich als Mittel von Erziehung auffasst. Auch hier trennt er zwischen *l'éducation proprement dite* (eigentlicher Erziehung), welche die Förderung der Sittlichkeit zur Aufgabe habe und *instruction* (Unterricht), der die intellektuelle Entwicklung fördere (vgl. ebd., 36f.). Interessant ist, dass Marion der *éducation proprement dite* hier offensichtlich eine größere Bedeutung zuschreibt als der *instruction* (vgl. ebd., 36ff.), denn « un homme vaut par le caractère et le cœur plus encore que par l'intelligence »³⁵⁹ (ebd., 36). Hier wird eine Wertung der unterschiedlichen Elemente von Erziehung offenbar, die sich in früheren erziehungstheoretischen Schriften Marions nicht zeigt. Es sei beispielsweise an seine theoretische Systematisierung von Erziehung in *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* erinnert. Hier hatte er festgehalten, dass es in der Erziehung darum ginge, sowohl das Herz wie auch den Willen und den Geist zur Reifung zu befähigen, wobei alle drei Elemente untrennbar miteinander verbunden seien. Eine höhere Wertigkeit eines der Elemente vor einem anderen wurde nicht offensichtlich: « Les trois facultés sont tellement unies, en effet, que ce que l'on fait pour élever l'une rejaillit nécessairement sur les deux autres. »³⁶⁰ (Marion 1882, 34) Auch darüber hinaus fallen in der *Éducation dans l'université* einige Elemente auf, die Marion in früheren Schriften so nicht hervorhebt. In Bezug auf den Schulunterricht behauptet er, dass man diesen systematisch in zwei gleichzeitig untrennbar miteinander verbundene Glieder ausdifferenzieren könne und zwar in « les études propres, qui le caractérisent (*matières et méthodes*), et l'éducation correspondante »³⁶¹ (Marion 1892b, 38).

359 „einem Menschen kommt aufgrund seines Charakters und seines Herzens sogar noch mehr Wert zu als aufgrund seines Verstandes und seines Wissens.“ (Marion 1892b, 36 – Ü.: K. GdV)

360 „Die drei Vermögen sind derart vereint, dass das, was man unternimmt, um das eine zu heben, notwendigerweise auch auf die beiden anderen wirkt.“ (Marion 1892b, 34 – Ü.: K. GdV)

361 „das eigentliche Lehren, was ihn ausmacht (Inhalte und Methoden) und die entsprechende Erziehung“ (Marion 1892b, 38 – Ü.: K. GdV)

Erziehung definiert er dabei wie folgt: « J'entends par là les autres moyens d'action morale dont on dispose [...]. Ces autres moyens forment d'un mot la discipline, qui est l'ensemble des règles et méthodes destinées d'abord à établir l'ordre, sans lequel il n'y a point de travail, ensuite à former les caractères. »³⁶² (Ebd.) An dieser Stelle ergibt sich der Eindruck, Marion verstehe Erziehung hier sowohl als bloße Disziplinierung als auch als Formung des Charakters. Die Textstelle ist aber wohl missverständlich formuliert. Marion unterscheidet in einem späteren Kapitel zwischen einer discipline propre und einer éducation morale (vgl. ebd., 310ff.), wodurch er die Maßnahmen einer reinen Disziplinierung nicht mehr als Erziehung benennt.

Das höchste Ziel von Erziehung benennt Marion in diesem Text erneut, wenn auch nicht wörtlich, als Moralität, wobei er sich im Zuge seiner Argumentation eines ähnlichen Gedankens bedient, wie ihn auch Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik formuliert hat³⁶³: « [L]a fin de l'éducation, c'est l'enfant lui-même, la personne humaine à respecter et à développer dans l'enfant. »³⁶⁴ (Ebd., 226) Allerdings übernimmt Marion diesen Gedanken hier ausdrücklich von Kant (vgl. ebd.). Dadurch zeigt sich erneut, dass Ähnlichkeiten zu Herbarts pädagogischen Positionen nicht notwendig als Beleg für eine Herbartrezeption gelten können.

In der Ausgabe seiner Psychologie de la femme (1900) begegnet einem Marions nun schon bekannte Unterscheidung zwischen einer éducation proprement dite bzw. einer éducation générale und der éducation professionnelle wieder. Sowohl eine Erziehung im eigentlichen Sinne als auch die Problematik einer beruflichen Bildung reflektiert Marion in diesem Werk theoretisch und anwendungsbezogen hinsichtlich der als besonders angenommen psychologischen und sozialen Verfasstheit der Frau. Er spricht sich dabei übrigens ausdrücklich für eine vollwertige und anspruchsvolle wissenschaftliche Bildung der Mädchen aus. In seiner Éducation des jeunes filles (1910[2]) entfaltet er nochmals kurz seine Erziehungstheorie, die Notwendigkeit eines Zusammenspiels der Willens-, Herzens- und Verstandesbildung und benennt diesmal gar das eine Ziel dieser Erziehung mit dem Begriff vertu, also als Tugend (vgl. Marion 1910[2], v.a. 131ff.). Marion lehnt eine einschränkende weibliche Erziehung als nicht gerechtfertigte Einflussnahme ab. Auch durch die Auseinandersetzung Marions mit den Fragen der Mädchenerziehung, der er dieselbe pädagogische Systematisierung der Erziehung zugrundelegt, die er auch in seinen allgemeinpädagogischen Beiträgen entfaltet, zeigt sich die konsequente Anwendung seines theoretischen Erziehungsbegriffes.

Letztendlich lässt sich festhalten, dass Marions moralphilosophisches und pädagogisches Werk insgesamt Anlass zu der Annahme gibt, dass er sich in seinem pädagogischen Denken durch Herbarts pädagogische Theorie inspirieren lassen hat. Dafür sprechen zum einen terminologische und systematische Parallelen: Sowohl bei Herbart als auch bei Marion kann man davon sprechen, dass eine wissenschaftliche allgemeinpädagogische Theorie einer Erziehung u.a. durch Unterricht entfaltet wird, wobei sowohl der Terminus Unterricht wie auch der Begriff instruction vor allem als systematische Elemente aufgefasst werden können. Beide Autoren gehen davon aus, dass sich eine wissenschaftliche Erziehungslehre wesentlich auf moralphilosophische und psychologische Erkenntnisse stützen müsse und dass Erziehung zwar als Kunst verstanden werden kann, dass sie

362 „Ich verstehe darunter die anderen Mittel moralischen Handelns, über die man verfügt. Diese anderen Mittel bilden mit einem Wort die Disziplin, unter der man die Gesamtheit der Regeln und Methoden versteht, die zuerst einmal dazu dienen, Ordnung herzustellen, ohne die ein Arbeiten nicht möglich ist und die dann den Character [der Zöglinge] formen sollen.“ (Marion 1892b, 38 – Ü.: K. GdV)

363 „Der Erzieher vertritt den künftigen Mann bey dem Knaben“ (Herbart 1806 [1887/1964], 27)

364 „Das Ziel der Erziehung ist das Kind selbst, der Mensch, der im Kinde respektiert und entwickelt werden muss.“ (Marion 1892b, 226 – Ü.: K. GdV)

allerdings trotzdem notwendig wissenschaftlich theoretisch fundiert sein muss. Sowohl Herbart als auch Marion formulieren ein höchstes bzw. ganzes ideales Erziehungsziel, das bei beiden auf die Anforderung hinaus läuft, das moralisch Richtige durch eigenständige geistige Tätigkeit zu erkennen bzw. erkennen zu können und sich ein Handeln nach dieser Einsicht ganz selbstverständlich zu eigen zu machen. Parallelen zwischen beiden Erziehungstheorien fallen auch hinsichtlich der Systematisierung der theoretischen Elemente, also der Teilziele bzw. Teilzwecke und Mittel von Erziehung, auf. Darüber hinaus erinnert Marions Auseinandersetzung mit Analyse und Synthese als Gangarten des Unterrichts entfernt an Herbarts Darstellung vom Gang des Unterrichts. Marion wollte letztendlich, ähnlich wie Herbart, keine erziehungspraktische Handlungsanleitung gemäß einem methodischen Handbuch erstellen, sondern es handelte sich bei seiner Erziehungstheorie eher um eine systematische Darstellung von Erziehung, die allgemeine Prinzipien darlegt, die allem erzieherischen Handeln letztendlich zugrunde liegen; nicht zuletzt, weil er jedem didaktischen Formalismus abgeneigt war (vgl. Marion 1888/2012, 107ff., 114f.; vgl. Hayat 2012, 47f.). Abweichungen und wesentliche Unterschiede zwischen Herbarts Allgemeiner Pädagogik als Wissenschaft und Marions wissenschaftlich fundierter Erziehungslehre lassen sich natürlich nicht von der Hand weisen. Diese zeigen sich zum einen in der Frage nach dem wissenschaftlichen Ort der Pädagogik. Während Herbart die Pädagogik als eigenständige Wissenschaft versteht, fasst Marion sie als eine zwar wissenschaftliche fundierte Lehre auf; als solche ist sie aber ein Zweig der Philosophie und zudem im Wesentlichen der Psychologie untergeordnet. Zum anderen weichen die Terminologien beider Pädagogiken deutlich voneinander ab. Trotz der genannten Abweichungen ist es naheliegend, dass Marions Pädagogik durch Herbart beeinflusst worden ist. Möglicherweise war diese Beeinflussung Marion selbst nicht einmal bewusst oder er hat sie als so minimal empfunden, dass er eine Referenz auf Herbart in seinen Werken nicht für nötig erachtet hat. Wenn Herbarts Einfluss auf Marion angenommen wird, so kann man also davon ausgehen, dass Marion bestimmte grundlegende Ideen in sein eigenes Denken übernommen hat, dass er Grundrisse systematischer Strukturen oder theoretische Grundbegriffe im Rahmen seiner eigenen pädagogischen Reflexion für sinnvoll befunden und in seine eigene Systematik nach eigenen Auslegungen übernommen hat. Hinweise auf eine solche Herbartinterpretation finden sich, wie oben gezeigt wurde, in Marions Werk durchaus. Aus diesem Grund kann, auch eingedenk des Hinweises durch Auguste Pinloche auf Marions Interesse an Herbarts Pädagogik, mit einiger Bestimmtheit davon ausgegangen werden, dass Marions pädagogische Philosophie eine verdeckte Herbartrezeption aufweist.

Das *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*: Nachdem Henri Marions Bedeutung für die verdeckte französische Herbartrezeption festgestellt worden ist, lohnt sich noch einmal ein Blick auf die alphabetische pädagogische Enzyklopädie *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Bei der Auseinandersetzung mit dem Dictionnaire unter den Gesichtspunkten einer offenen pädagogischen HuH-Rezeption wurde einleitend gezeigt, dass seine Bedeutung über seine Funktion als pädagogisches Nachschlagewerk hinausging. Als erste derartige französische Publikation war es ein ambitionierter Versuch führender republikanischer Bildungsreformer, gemeinsam mit einer Vielzahl an pädagogischen und fachwissenschaftlichen Experten, das erziehungswissenschaftliche Wissen der Zeit zu bündeln und zu systematisieren noch bevor die Erziehungswissenschaft zu akademischen Würden gelangte. Andererseits wirkte es maßgeblich auf die pädagogische Grundlagenbildung der neuen Lehrergeneration der reformierten Volksschule. Trotz systematischer bzw. theoretischer Widersprüchlichkeiten zwischen einzelnen Stichworten unterschiedlicher Autoren im Dictionnaire kann davon ausgegangen werden, dass die Definitionen pädagogischer Grundbegriffe bzw. das systematische Grundlagenwissen, das sie vermittelt haben, von vielen Lehramtskandidaten, aber auch durch das Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalten rezipiert und

übernommen bzw. genutzt worden sind. Als ein gemeinschaftliches Unternehmen zahlreicher Autoren entwickelte es sich zunehmend unter dem Einfluss der pädagogischen Ideen und Gedanken der republikanischen Bildungsreform, transportierte das pädagogische Verständnis einflussreicher reformerischer Autoren und wirkte somit selbst v.a. auf die pädagogische Praxis des neugestalteten Bildungswesens ein (vgl. Dubois 2002a, 1ff., 222f.).

Hinsichtlich der verdeckten HuH-Rezeption ist es nun interessant, dass auch mehrere der an ihr beteiligten Autoren am Dictionnaire mitarbeiteten. Zu diesen zählen Henri Marion, aber auch einige der dreizehn einschlägigen Autoren der offenen HuH-Rezeption und zwar ausschließlich solche, die auch zum – engeren oder weiteren – Kreis der republikanischen Bildungsreformer gerechnet werden können: zum einen Gabriel Compayré, des weiteren zwei Autoren, die als Unterstützer der HuH-Rezeption ausgemacht werden konnten, nämlich Guillaume Jost und Emile Durkheim sowie der Herbart- und Herbartianismuseegner Jules Steeg. Die beiden französischen Herbartianer, Mauxion und Roehrich, leisteten keinen Beitrag zum Dictionnaire, ebensowenig waren, abgesehen von Gabriel Compayré, diejenigen Autoren beteiligt, die Monographien zu Herbarts Pädagogik verfasst haben (Gockler, Pinloche, Molitor, Dereux). Dafür zählte mit Ferdinand Buisson noch ein weiterer Pädagoge, der sich (sehr wahrscheinlich) mit dem pädagogischen Herbartianismus auseinandergesetzt hat, zu den inhaltlichen Gestaltern des Dictionnaire.

Ferdinand Buisson konnte dabei als Herausgeber, leitender Redakteur, Lektor, fachlicher Netzwerker und Verfasser zahlreicher Stichworte natürlich maßgeblich Einfluss auf die grundlegende pädagogische Ausrichtung der Enzyklopädie nehmen. Aber auch Gabriel Compayré, Henri Marion und Emile Durkheim leisteten einen wichtigen Beitrag zur Definition erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe im Dictionnaire. Wenn man versucht, für beide Auflagen des Dictionnaire einen Korpus derjenigen Stichworte zu erstellen, die theoretische pädagogische Grundbegriffe bzw. Begriffe zu Grundlagen pädagogischen Handelns ausführen, so fällt als bemerkenswert auf, dass ein großer Teil dieser Einträge aus der Feder derjenigen beteiligten Autoren stammt, die auch mit der HuH-Rezeption in Verbindung gebracht werden können. Tabelle 6 bietet eine Übersicht über diese Stichworte, die für die Spurensuche nach einer verdeckten HuH-Rezeption natürlich von Interesse sind.

Tab. 6: Grundlegende systematische Stichworte im Dictionnaire von Autoren mit Verbindung zur HuH-Rezeption

Autoren	Stichworte im <i>Dictionnaire</i> zu Grundbegriffen und systematischen Grundlagen der pädagogischen Theorie und Praxis
Ferdinand Buisson	<ul style="list-style-type: none">• Analyse – Analyse (DP1, NDP) [mit Compayré u. Defodon]• Enfance – Kindheit (DP1, mit Émile Durkheim NDP)
Gabriel Compayré	<ul style="list-style-type: none">• Activité – Tätigkeit (DP2)• Analyse – Analyse (DP1, NDP) [mit Buisson u. Defodon]• Analytique (Méthode) – Analytisch(e) Methode(DP1, NDP)• Expérience – Erfahrung (DP1, NDP)• expérimentale (Méthode) – experimentelle Methode (DP1, NDP)• Education des sens – Sinnesbildung (DP1, NDP)

	<ul style="list-style-type: none"> • Facultés de l'âme – die Vermögen des Geistes (DP2) • Imagination – Vorstellungskraft (DP2) • Logique – Logik (DP2) • Passions – Leidenschaften (DP2) • Personalité – Persönlichkeit (DP2) • Philosophie (Histoire de la) – Philosophie (Geschichte der) (DP2) • Raison – Verstand/Vernunft (DP2) • Raisonement – Argumentation (DP2) • Responsabilité – Verantwortung (DP2) • Sensibilité – Empfindsamkeit (DP2) • Volonté. Supplément: Sens – Wille. Ergänzung: Sinn (DP2)
Emile Durkheim	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation – Bildung/Erziehung (NDP) • Enfance – Kindheit (NDP) • Pédagogie – Pädagogik (NDP)
Guillaume Jost	<i>Kein relevanter Beitrag</i>
Henri Marion	<ul style="list-style-type: none"> • Mémoire – Gedächtnis (DP1, NDP) • Méthode – Methode (DP1, NDP) • Pédagogie – Pädagogik (DP1) • Philosophie (DP1) • Psychologie (DP1, DP2, NDP) • Raison – Verstand/Vernunft (DP1, NDP) • Raisonement – Argumentation (DP1, NDP)
Jules Steeg	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogations – das Abfragen (DP1, NDP)
Stichworte ohne Kennzeichnung des Autors (daher Buisson oder Guillaume zugeschrieben)*	<ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme – Abwesenheit • Abstraction – Abstraktion • Analogie • Arts d'agrément – der Zerstreuung dienliche Künste • Camarades – Klassenkameraden • Caractère – Charakter • Conversation – das Gespräch • Critique – die Kritik • Curiosité – die Neugierde • Didactique – Didaktik • Discipline – Disziplin • Ecole – die Schule • Education – Erziehung und Bildung • Emulation – das Nacheifern • Enseignement primaire – Grundschul-/Volksschulunterricht • Instituteur – Primarschullehrer • Instruction publique – das Erziehungswesen/das Bildungswesen • Intuition, méthode intuitive – Intuition, intuitive Methode • Méthodologie – die Methodik • Mnémotechnie – das Gedächtnistraining • Morale – Moral <p>Sämtliche Stichworte: DP1</p>

* nach Dubois 2002a, 99f.

Ablesen lässt sich folgendes: Die meisten der Stichworte, die dieser Übersicht entnommen werden können, stammen mit 21 Beiträgen von nicht näher gekennzeichneten Autoren. Sie wurden demnach von den Herausgebern, also wahrscheinlich von Ferdinand Buisson oder James Guillaume verfasst, (vgl. Ohne Autor 1911a/2007a, VIII; vgl. Dubois 2002a, 36, 72, 99; vgl. Boutan 2006, 185), wobei gemutmaßt werden kann, dass die meisten von ihnen von Buisson stammen. Diesem können allerdings nur zwei Stichworte zweifelsfrei zugeordnet werden und zwar *Analyse* und *Enfance*³⁶⁵, die sich sowohl im DP1 wie auch im NDP finden.

Von Gabriel Compayré finden sich 17 Stichworte zu pädagogischen Grundbegriffen. Allerdings hat er die meisten dieser Beiträge für das DP2, also den zweiten Band der ersten Ausgabe des Dictionnaire, verfasst, der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch orientiert war. Diese Beiträge, die auch nicht in die Neuauflage (NDP) übernommen worden sind, sind für die Spurensuche nach einer verdeckten HuH-Rezeption nicht weiter von Interesse, da dem DP2 als fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Informationssammlung in seinen Beiträgen keine theoretisch-pädagogische Ausrichtung zugrunde lag und es daher keine relevanten systematischen Vergleichspunkte zu einer allgemeinen pädagogischen Theorie bietet. Es bleiben daher von den Beiträgen Compayrés die fünf Stichworte *Analyse*, *Analytique (Méthode)*, *Expérience*, *expérimentale (Méthode)* und *Education des sens*, die sich sämtlich sowohl im DP1 als auch im NDP finden und die einer näheren Betrachtung wert erscheinen.

An dieser Stelle muss allerdings vorausgeschickt werden, dass es bereits als wenig wahrscheinlich gelten kann, dass die Stichworte von Buisson oder Compayré Hinweise auf eine verdeckte HuH-Rezeption liefern, da sich aus der oben durchgeführten Analyse ihrer allgemeinpädagogischen Publikationen ableiten lässt, dass weder Buisson noch Compayré durch ihre Auseinandersetzung mit der Herbartschen oder herbartianischen Pädagogik im eigenen pädagogischen Denken maßgeblich beeinflusst worden sind. Allerdings kann man gleichzeitig davon ausgehen, dass beide Autoren sich im Zeitraum zu Beginn der 1880er Jahre, als das DP, also der theoretisch-pädagogische Teil des Dictionnaire, erarbeitet worden ist (1880-1882 – vgl. z.B. Dubois 2002a, 99f.), bereits mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt hatten. Zumindest für Gabriel Compayré kann dies u.a. durch seine Herbartverweise in den Kursen zur Geschichte zur Pädagogik belegt werden (vgl. Compayré 1900, 456f.). Was Ferdinand Buisson angeht, so können nur Vermutungen angestellt werden. Dazu muss man sich Pinloches Bemerkung über Buissons Interesse am Herbartianismus ins Gedächtnis rufen: „F. Buisson gedachte dasjenige zu erforschen, was sich in der Praxis der Jünger Herbarts für die französische Schule annehmen ließe, doch er ist vollständig von der Politik eingenommen worden.“ (Pinloche zit. nach Dévaud 1911, 278) Wenn man Pinloche Glauben schenkt, so muss Buisson sich wahrscheinlich in einer frühen Phase seines aktiven Engagements im Bildungswesen anwendungsorientiert mit dem pädagogischen Herbartianismus auseinandergesetzt haben. Dies ist sicher frühestens Mitte der 1870er Jahre erfolgt, als Buisson bereits unter Unterrichtsminister Jules Simon für das Bildungsministerium tätig war. Zu wirklichem Einfluss auf die Verwaltung und Neugestaltung des französischen Bildungswesens gelangte Buisson allerdings erst ab Februar 1879, als er zum Leiter des Primarschulwesens ernannt wurde (vgl. Dubois 2002b, 47). Es ist denkbar, dass er in dieser Funktion verstärkt nach Anregungen für die Umstrukturierung der französischen Schulen gesucht hat und erst im Zuge dessen auf den pädagogischen Herbartianismus verfallen ist. Dann muss seine Auseinandersetzung mit diesem v.a. im Verlauf der 1880er Jahre bis vielleicht Mit-

365 Im DP1 ist der Eintrag zu *Enfance* nicht vom Autor gezeichnet (vgl. Buisson 1887a, 838). Dubois 2002b ordnet ihn allerdings zweifelsfrei Buisson zu (vgl. Dubois 2002b, 161), wobei er jedoch darauf verweist, dass Buisson diesen Eintrag nicht signiert hat (vgl. ebd., FN 1).

te der 1890er Jahre erfolgt sein, während Buisson Einfluss auf mehrere wichtige reformerische Projekte nehmen konnte. 1896 wurde er von der Leitung des Primarschulwesens entbunden. Spätestens ab 1901, als Buisson zu einem der Gründungsmitglieder der radikal-sozialistischen Partei wurde, verlagerten sich seine Aktivitäten zunehmend in den politischen Bereich (vgl. ebd.). Man kann mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass Herbarts Pädagogik bzw. herbartianische Positionen Buisson und Compayré in den frühen 1880er Jahren ein Begriff oder zumindest nicht unbekannt war. Weder für Compayré noch für Buisson lässt sich aber belegen, dass sie sich zum Zeitpunkt, als sie die Beiträge für das Dictionnaire verfassten, bereits tiefergründiger mit Herbarts pädagogischen Positionen auseinandergesetzt haben. Möglicherweise hat Gabriel Compayré sich erst ab den 1890er Jahren mit Herbarts Pädagogik genauer beschäftigt, denn ca. ab 1900 lassen sich bei ihm zunehmend ausführlichere und konkretere Herbartbezüge feststellen. Trotzdem können die Stichworte Buissons und Compayrés nicht vernachlässigt werden, weil sich nicht ausschließen lässt, dass sie sich schon in den frühen 1880er interessiert mit Herbart bzw. dem pädagogischen Herbartianismus beschäftigt haben und durch ihn beeinflusst worden sind und dass sich dies im Dictionnaire, anders als in den bereits untersuchten Schriften, geäußert hat. Im Hinblick auf Buisson sind die frühen 1880er Jahre sogar der wahrscheinlichste Zeitraum seiner Herbartianismusrezeption.

Zumindest das Stichwort Analyse, das Buisson und Compayré gemeinsam bearbeitet haben, aber auch Compayrés Beitrag zu Analytique (Méthode) erscheinen daher auf den ersten Blick interessant. Die pädagogischen Begriffe, die sie behandeln, erinnern wenigstens im Wortlaut an Herbartische Begrifflichkeiten, obschon die Verwendung dieser Begriffe, die sich wörtlich bereits u.a. bei den deutschen Idealisten gebraucht finden, nicht originär für Herbarts Philosophie und Pädagogik ist.

Interessanter als die Untersuchung der Beiträge Buissons und Compayrés erscheint daher auch die Auseinandersetzung mit den relevanten Stichworten, die Henri Marion und Emile Durkheim verfasst haben. Marions Bedeutung wurde dargelegt; Durkheim machte aus seinem Interesse an Herbarts pädagogischem Denken keinen Hehl. Von beiden Autoren stammt zudem, wie sich herausgestellt hat, jeweils ein Stichwort im Dictionnaire, in dem ein offener Herbartbezug festgestellt werden konnte. Marion hatte im DP1 unter dem grundlegend theoretischen Stichwort zu Pédagogie Herbart kurz im Vergleich zu Pestalozzi erwähnt (vgl. Marion 1888c, 2240), Durkheim unterstrich im NDP im Stichwort zu Education mit Herbart die Bedeutung einer zielstrebigen und stetigen Einwirkung von Erziehung, wenn diese erfolgreich sein wolle (vgl. Durkheim 1911a/2007a, 535). Durkheim zeichnete im NDP außerdem für das Stichwort zu Pédagogie verantwortlich, dass 1911 nicht aus dem DP1 in der Version von Marion übernommen worden war. Er verweist, anders als Marion in der ersten Fassung, nicht offen auf Herbart, was natürlich einen verdeckten Bezug nicht ausschließt. Die Stichworte Pédagogie sowie Philosophie waren übrigens die einzigen relevanten Beiträge von Henri Marion, die in der Neufassung des Dictionnaire durch eine andere Version ersetzt worden sind. Alle anderen seiner Stichworte, die hier zur Sprache kommen werden, wurden in das NDP übernommen.

Die Beiträge der beiden HuH-Rezipienten Guillaume Jost und Jules Steeg werden bei der Suche nach einer möglichen verdeckten HuH-Rezeption im Dictionnaire nicht weiter berücksichtigt. Guillaume Jost hat keine Beiträge zu Grundbegriffen oder Grundlagen pädagogischer Theorie oder Praxis verfasst; Jules Steegs Stichwort zur Methode des Abfragens (Interrogations) scheint für eine vergleichende Analyse auch nicht von Interesse, zumal Steeg sich vor allem hinsichtlich der pädagogischen Theorie vom Herbartianismus entschieden distanzierte. In der folgenden Untersuchung einer möglichen HuH-Rezeption im Dictionnaire wird der Schwerpunkt der Analyse also auf die genauere Betrachtung der relevanten Stichworte zu pädagogisch-theoreti-

schen Grundbegriffen gelegt. Berücksichtigt werden nur die Beiträge einschlägiger Autoren, allen voran aus o.g. Gründen jene von Henri Marion und Emile Durkheim. Danach werden auch relevante Stichworte von Gabriel Compayré und Ferdinand Buisson einbezogen, wobei auch sechs Beiträge aus dem DP1 nicht vernachlässigt werden sollen, die möglicherweise sogar von Buisson stammen und die – zumindest den Begriffen der Titelstichworte nach – pädagogische Problematiken behandeln, die auch in der pädagogischen Theorie bzw. Praxis Herbarts oder der Herbartianer ausführlicher thematisiert wurden und daher u.U. theoretische Abgleiche ermöglichen: nämlich die nicht namentlich gezeichneten Stichworte zu Education (erste Version im DP1), Didactique, Caractère, Discipline, Méthodologie und Morale.

Von den durch Henri Marion verfassten relevanten Stichworten ist allen voran der Beitrag zu Pédagogie interessant, in dem sich auch der o.g. offene Herbartbezug findet. In diesem Stichwort finden sich unverkennbar Grundzüge von Marions Theorie einer Allgemeinen Pädagogik wieder, wie sie sich auch aus der Analyse seiner weiteren Schriften herauskristallisiert hat. Darin definiert er la pédagogie zugleich als eine Kunst und eine Wissenschaft. Interessant ist allerdings, dass Marion in diesem Beitrag, anders als in seiner Antrittsvorlesung an der Sorbonne 1883, ausdrücklich die Betonung darauf legt, dass Pädagogik vor allem als Wissenschaft verstanden werden müsse:

« La pédagogie et donc à la fois l'art et la science de l'éducation. Mais comme il faut choisir, notre langue répugnant en général à ce qu'un même mot désigne à la fois un art et la science correspondante, je n'hésiterais pas à définir la pédagogie simplement : la science de l'éducation. [...] Parceque dans l'usage actuel tout au moins, qui est d'accord en cela avec la réalité des choses, la substance de la pédagogie est beaucoup moins dans les procédés qu'elle met en oeuvre que dans les raisons théoriques par lesquelles elle trouve ces procédés, ou les juge et les coordonne. »³⁶⁶ (Marion 1888c, 2238)

Es zeigt sich, dass er dieses Primat der Wissenschaft zwar einerseits linguistisch, andererseits aber vor allem systematisch-theoretisch begründet. Auch weiterhin bestimmt Marion die Pädagogik noch als methodische Lehre und versteht die Erziehung vor allem als eine Kunst (vgl. ebd., 2240), die wissenschaftlich fundiert sein müsse; im Vergleich zu 1883 unterstreicht er aber weitaus entschiedener die Bedeutung einer wissenschaftlichen Fundierung von Pädagogik. Darüber hinaus benennt er diese nun deutlich stets als Wissenschaft, die er anscheinend als eigenständig versteht, wenn er auch weiterhin auf die Bedeutung philosophischer und psychologischer Erkenntnisse³⁶⁷ für die pädagogische Theorie hinweist (vgl. ebd., 2239f.). Die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung, welche Marion im Dictionnaire definiert, kann sich dabei aber als gleichwertig neben der praktischen Philosophie und der Psychologie behaupten. Weiterhin fällt auf, dass Marion hier in der Aufgliederung des Begriffes der Erziehung – in die systematischen Elemente der Erziehung des Willens, des Herzens und des Intellekts – der instruction

366 „Die Pädagogik ist also gleichzeitig die Kunst und die Wissenschaft von der Erziehung. Aber da man sich entscheiden muss, weil es unserer Sprache im Allgemeinen widerstrebt, wenn ein Wort gleichzeitig eine Kunst benennt sowie die Wissenschaft, die mit ihr in Verbindung steht, so zögere ich nicht, die Pädagogik schlicht als die Wissenschaft von der Erziehung zu definieren. [...] Denn zumindest in der heutigen Verwendung, die darin mit den wirklichen Gegebenheiten übereinstimmt, bestimmt sich die Pädagogik viel weniger in den Prozessen, die sie zur Umsetzung bringt, als in theoretischer Reflektion, durch welche sie diese Prozesse erkennt oder beurteilt und koordiniert.“ (Marion 1888a, 2238 – Ü: K. GdV)

367 Letztendlich stützt sich Marions Allgemeine Pädagogik auf vielfältige wissenschaftliche Grundlagen. Er erwähnt auch immer wieder die Bedeutung der Geschichtswissenschaft und der Physiologie für die Ableitung grundlegender pädagogischer Prinzipien (vgl. u.a. Marion 1888a, 2240).

als erstes Mittel der Geistesbildung ein zweites Mittel, allerdings ebenfalls der Geistesbildung, gegenüberstellt (vgl. ebd., 2239). Dieses benennt er als *culture* (vgl. ebd.). *Instruction* versteht er dabei nun bloß noch als die Vermittlung oder das Aufnehmen von Wissensinhalten und Kenntnissen, während *culture* die Übung des Geistes an diesen Inhalten, die Stärkung der eigenen Denk- und rationalen Urteilskraft benennt, ohne allerdings eine moralische Komponente zu beinhalten. Die Bildung der Sittlichkeit, die bei Herbart vermittels der Zucht ermöglicht wird, schreibt Marion weiterhin dem als *éducation morale* benannten Element der Erziehung zu (vgl. ebd.). Letztendlich findet sich auch im Stichwort zu *Pédagogie* Marions Aufgliederung des Erziehungsbegriffs in die beiden systematischen Elemente der Charakterbildung bzw. moralischen Erziehung, welche die Herzens- und Willensbildung ermöglicht und in die intellektuelle Erziehung, der die Geistesbildung zufällt. Als drittes mögliches systematisches Element erwähnt er zudem noch die *éducation esthétique*, also die Bildung des Geschmacks, die Marion, wie er betont, als der allgemeinen Erziehung zugehörig versteht, die er aber weder der *éducation intellectuelle* noch der *éducation morale* zurechnet und über deren Verbindung zu diesen er sich noch im Unklaren sei (ebd.).

Auch in den meisten anderen relevanten Stichworten Marions finden sich grundlegende Elemente seiner pädagogischen Theorie wieder. Im Stichwort zu *Méthode* betont er, dass der Mensch sich vom Tier im Wesentlichen dadurch unterscheide, dass er in der Lage sei, bewusst und systematisch zu handeln; allein der Mensch könne also seinem Handeln eine Methode zugrundelegen (vgl. Marion 1888b, 1898f.). *Éducation*, also die Erziehung, hebt Marion dabei als das wichtigste Werk oder die bedeutenste Aufgabe hervor, die der Mensch bewältigen müsse, und aus diesem Grunde müsse gerade die Erziehung vor allen anderen Disziplinen methodisch erfolgen und dürfe nicht dem Zufall überlassen werden (vgl. ebd.). Auch hier weist er darauf hin, dass pädagogisches Geschick, dass Erfahrung und pädagogisches Gespür für die richtige Anwendung natürlich von Bedeutung seien, dass sie aber nur dann richtig entfaltet werden könnten und von echtem Wert seien, wenn sie sich auf allgemeine Prinzipien und auf theoretische methodisch-systematische Kenntnisse berufen und stützen können (vgl. ebd., 1899). Tatsächlich sei der Erzieher seinen Zöglingen gegenüber sogar in der Pflicht, nicht einfach nur instinktiv, sondern auf einer methodischen Grundlage zu handeln (vgl. ebd.). Dabei stellt er die Methodik deutlich als systematische Grundlage erzieherischen Handelns dar. Auch hier bilden Psychologie und praktische Philosophie, aber auch die Biologie die wissenschaftliche Grundlage (vgl. ebd.). Methode bedeutet nach Marion ausdrücklich keine endgültige erfolversprechende Handlungsanweisung und ist unbedingt theoretisch fundiert. Methode ist « un système de principes rationnels et de règles générales; c'est tout le contraire des menus procédés et des recettes purement empiriques. »³⁶⁸ (Ebd.) Dieses System vernunftgemäßer Prinzipien und allgemeiner Regeln muss notwendig aus dem Ziel der Erziehung abgeleitet werden, das auch hier wieder als ein ganzer Zweck und als ein Ideal dargestellt wird, wobei Marion an dieser Stelle unter Verweis auf Kant dieses Ideal als die menschliche Perfektion benennt. Die Erziehung müsse danach streben, den Menschen dieser Perfektion so weit als möglich anzunähern (vgl. ebd., 1899f.). Dieses Ideal wird wieder in die Teilziele der moralischen und der geistigen Vervollkommenung unterteilt, wobei Marion an dieser Stelle auf Begrifflichkeiten zurückgreift, die sich in der Darstellung seiner pädagogischen Systematik nicht immer finden: das moralische Teilziel belegt er mit dem Begriff *purété morale* (moralische Lauterkeit); der Ausdruck könnte durchaus auch als Sittlichkeit ins Deutsche übertragen werden (vgl. ebd., 1900). Dieser gegenüber steht la

368 Methode ist „ein System vernunftgemäßer Prinzipien und allgemeiner Regeln; sie ist das ganze Gegenteil technisierter Verfahren und ausschließlich durch die Erfahrung begründeter Rezepte.“ (Marion 1888b, 1899 – Ü: K. GdV)

puissance intellectuelle (Geistesstärke). Entsprechend unterscheidet er hier zwischen la culture morale und la culture intellectuelle. Culture morale versteht er als Ermöglichung der Entfaltung von Willen und Gefühl hin zur pureté morale und greift damit auf den Begriff zurück, der in den zeitgenössischen französischen Herbartübersetzungen und -interpretationen das systematische Element Zucht benennt (vgl. ebd.). Dabei entspricht la culture morale natürlich nicht der Herbartschen Zucht; sie nimmt aber in einer pädagogischen Theorie, die in Grundzügen an jene Herbarts erinnert, eine ähnliche systematische Position ein, wie die Zucht in Herbarts Allgemeiner Pädagogik. Der Begriff instruction, der in dieser Aufstellung allerdings keine Rolle spielt, kann dabei als der culture morale zumindest indirekt gegenüberstehend gedacht werden, als ein systematisches Element der Geistesbildung. Auch in diesem Kontext betont Marion noch einmal die Zugehörigkeit der ästhetischen Erziehung zur allgemeinen Erziehung (es sei daran erinnert, dass er den Terminus *éducation générale*, also allgemeine Erziehung nutzt, um die – eigentliche – Erziehung von beruflicher Bildung oder Ausbildung abzugrenzen) und beschreibt diese Zugehörigkeit folgendermaßen: « L'éducation esthétique [...] fait partie de l'éducation générale, à la fois comme fin et comme moyen [...] »³⁶⁹ (Ebd.) Dieser Definition lässt sich entnehmen, dass Marion die von ihm unterschiedenen systematischen Elemente der Erziehung (*éducation intellectuelle*, *éducation morale*, *éducation esthétique*) tatsächlich nicht als Formen oder Arten, sondern ausdrücklich als auf einen Zweck orientierte Mittel von Erziehung ansieht. Hier zeigt sich im pädagogisch-systematischen Denken Marions ebenfalls zumindest eine Ähnlichkeit zu Herbart.

Das Stichwort zu *Mémoire* bietet weniger Einblicke in Marions Allgemeine Pädagogik. Vor allem finden sich Grundgedanken wieder. Aufschlussreich, aber nicht überraschend ist der Gedanke, dass die *éducation intellectuelle* den Geist nicht nur mit Kenntnissen ausstatten, sondern vor allem zur Schulung kritischen Denkens beitragen sollte (vgl. Marion 1888a, 1892). Aufmerken lässt allerdings folgende, vor dem Hintergrund von Marions Erziehungssystematik etwas einseitig wirkende Zuschreibung: « [O]n sait que l'éducation pourrait presque se définir l'art de créer des habitudes, tant c'est là une partie essentielle de son objet [...] »³⁷⁰ (Ebd.) Herbart hätte einer solchen Reduzierung sicher nicht zugestimmt; zumindest nicht ohne das Phänomen der Gewöhnung genauer auszuführen, denn es ist ein Unterschied, ob man bestimmte Gewohnheiten unreflektiert infolge steter Wiederholung von Verhaltensmustern übernimmt oder ob Gewöhnung als Übernahme von Verhaltensmustern dazu beiträgt, dass eine kritische und sachliche Erschließung und Beurteilung der Welt vorgenommen werden kann und dass ein Handeln gemäß der richtigen Einsicht ganz selbstverständlich und schließlich gewohnheitsmäßig erfolgt. Im Stichwort zu *Philosophie* geht Marion noch einmal auf den Zusammenhang zwischen Philosophie, Pädagogik und Psychologie ein (vgl. Marion 1888d, 2367). Er betont die Bedeutung eines systematischen bzw. wissenschaftlichen Zugangs zur Pädagogik und führt erneut aus, dass die praktische Philosophie sowie die Psychologie als grundlegende Wissenschaften entscheidend zu deren Fundierung beitragen. Dabei setze die praktische Philosophie der Pädagogik ihr Ziel, während die Psychologie vor allem Anregungen zur Methode geben könne (vgl. ebd.). Im Stichwort zu *Raison* findet sich der Gedanke wieder, dass intellektuelle und moralische Einsichten notwendig miteinander einhergehen und in Beziehung zu einander stehen. Dabei gebe

369 „Die ästhetische Erziehung ist Teil der allgemeinen Erziehung und zwar gleichzeitig als deren Zweck wie auch als deren Mittel.“ (Marion 1888b, 1900 – Ü.: K. GdV)

370 „Man weiß, dass die Erziehung beinahe als die Kunst, Gewohnheiten zu schaffen, definiert werden kann, insofern dies einen wichtigen Teil ihres Gegenstandes ausmacht.“ (Marion 1888c, 1893 – Ü.: K. GdV)

die Vernunft vor allem Einsicht in grundlegende Prinzipien und die Urteilskraft wende diese Einsichten auf das praktische Leben, also auf das Handeln an (vgl. Marion 1888f, 2528).

Die Stichworte zu Psychologie und zu Raisonnement weisen keine relevanten allgemeinpädagogischen Ausführungen auf (vgl. Marion 1888e; vgl. Marion 1888g).

Insgesamt spiegeln Marions untersuchte Beiträge zum Dictionnaire, wenn auch teilweise ein Mangel an Kontinuität in der Verwendung von Begrifflichkeiten auffällt, sein pädagogisches Denken wider, das auch in seinen pädagogischen und moralphilosophischen Hauptschriften und Kursen zum Ausdruck kommt. Allerdings betont Marion im Dictionnaire die wissenschaftliche Seite der Pädagogik stärker und hebt eine Pädagogik als Wissenschaft vor einer Pädagogik als Kunst hervor. Insgesamt werden durch Marions Beiträge im DP1 durchaus wesentliche pädagogische Grundgedanken transportiert, die sich auch bei Herbart finden und wahrscheinlich sogar durch dessen pädagogische Theorie inspiriert sind. Dazu gehört die Betonung einer notwendigen wissenschaftlichen Fundierung einer Pädagogik als Wissenschaft u.a. durch die praktische Philosophie und durch die Psychologie, dazu gehört eine Systematisierung der pädagogischen Theorie, die immerhin in ihren grundlegenden Strukturen und hinsichtlich einiger verwendeter Begrifflichkeiten an Herbart erinnert und dazu gehört auch das Primat der theoretischen Wissenschaft vor der praktischen Erfahrung, wenn es um die Begründung und Planung von pädagogischem bzw. erzieherischem Handeln geht.

Von den Stichworten, die nachweislich oder wahrscheinlich Ferdinand Buisson zugeschrieben werden können³⁷¹, erweist sich der sehr kurze Beitrag zu Didactique als wenig relevant. Abgesehen von etymologischen Betrachtungen zum französischen Begriff didactique findet sich allerdings der durchaus interessante Hinweis, dass die wissenschaftliche Pädagogik nach einer Erziehungslehre und einer Unterrichtslehre aufgegliedert werden müsse, wobei letztere auch als Didaktik bezeichnet werde (vgl. Ohne Autor, 1887c). Auch das Stichwort Méthodologie kann weitestgehend vernachlässigt werden. Interessant ist hier allenfalls die Einschätzung, dass der Méthodologie, die in Deutschland als Methodik bezeichnet werde, in der zeitgenössischen französischen Lehrerbildung nicht die Bedeutung beigemessen werde, wie in den meisten europäischen Ländern (vgl. Ohne Autor 1888c, 1901f.), da der Fokus in der französischen Lehrerbildung nicht einseitig auf die technische Seite des Berufes (« au côté technique du métier » – ebd., 1902) gelegt werde.

Andere der untersuchten Stichworte weisen immerhin teils ähnliche Denkmuster auf, wie sie auch Herbarts Pädagogik zugrundeliegen. Diese finden sich vor allem im Beitrag zu Éducation. So versteht der unbekannte Autor Erziehung insgesamt als einheitlich, obwohl sie unterschiedliche Vermögen bilden müsse; dabei trennt er grob zwischen einer körperlichen und geistigen Formung und untergliedert danach letztere nach culture intellectuelle und nach culture morale, wobei er Wert darauf legt, dass alle Erziehung, wie fein auch immer man sie systematisch aufgliedere, letztendlich einheitlich und in sich geschlossen erfolgen müsse (vgl. Ohne Autor 1887e, 806). Hier nimmt er also erst einmal wieder die Aufteilung der Erziehung gemäß den republikanischen Ansprüchen an den dreigliedrigen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule vor (vgl. Arrêté du 27 juillet 1882, Art. 15). Allerdings macht der unbekannte Autor an dieser Stelle deutlich, dass es sich bei seiner Aufteilung zwischen körperlicher und geistiger Erziehung,

371 In diesem Absatz wird der Analyse und Argumentation die Annahme zugrunde gelegt, dass die untersuchten Stichworte (caractère, didactique, discipline, éducation, enfance, méthodologie, morale) sehr wahrscheinlich von Ferdinand Buisson verfasst worden sind. Da diese Annahme allerdings nicht sicher belegt werden kann, wird der Autor der nicht namentlich gezeichneten Stichworte als unbekannter Autor bezeichnet.

also in culture intellectuelle und culture morale und etwaige Unterkategorien, nicht um Formen oder Arten von Erziehung handelt, sondern um « parties diverses de l'éducation » (Ohne Autor 1887e, 806), also um Bestandteile oder Teilaspekte von Erziehung, mithin um systematische Elemente, die nur zur theoretischen Veranschaulichung eines eigentlich in sich geschlossenen Phänomens dienen³⁷². Der unbekannte Autor trennt diese Vorstellung von Erziehung eindeutig von jeder Form der Abrichtung und auch vom Konzept der Ausbildung (vgl. ebd.). Er legt ihr eine Bildsamkeit des Zöglings zugrunde und erklärt, dass der Erzieher sich nicht durch seine größere Macht legitimiere, sondern allein durch sein Vermögen, vorausschauender zu sein, als der Zögling, was letztendlich an Herbarts Forderung erinnert, der Erzieher müsse beim Zögling den späteren Mann voraussetzen und diesen daher zu dessen möglichen Zielen und Interessen befähigen helfen (vgl. ebd., 807). Als eine Art erzieherisches Endstadium setzt der unbekannte Autor die Liebe zu Arbeit und Pflicht, aus der heraus der Mensch sein eigenes Handeln aus richtiger, aus Erziehung hervorgegangener Gewohnheit selbst in die richtigen Bahnen lenkt. Diese Zielsetzung wirkt dabei sehr protestantisch begründet und Kantisch geprägt. Allerdings geht der unbekannte Autor davon aus, dass diese Pflicht zur selbstverständlichen Natur, zur sicheren Handlungsgrundlage werden müsse (vgl. ebd.), so dass das Handeln letztendlich eben nicht primär aus der Pflicht, sondern aus dem Wollen erwachse. Auch hier verfolgt er eine ähnliche Denkrichtung wie Herbart. Zudem geht der unbekannte Autor, wie sich im Stichwort zu *Caractère* zeigt, auch davon aus, dass Erziehung durch die Ausrichtung auf ein theoretisches moralisches Ideal geleitet werden solle (vgl. Ohne Autor 1887b, 334). Allerdings betont er, dass in jedem Zögling bereits ein bestimmter Charakter angelegt sei und dass ein moralisches Ideal nur dazu dienen könne, Orientierung zu geben, welche bestimmten Charaktereigenschaften ein bestimmter Mensch in bestmöglicher Weise entwickeln könne und welchen idealen Ansprüchen er von seiner Verfasstheit her nur unzureichend gerecht werden können wird (vgl. ebd.). Der Zögling bringt nach dem unbekannten Autor also in gewisser Weise die Disposition zu seiner ureigenen sittlichen Erziehung bereits mit und diese Dispositionen wiegen für die Zielführung von Erziehung im einzelnen Fall schwerer als ein allgemeines, im Speziellen unerreichbares sittliches Ideal. Am Erziehungsgeschehen selbst habe der Zögling aber auch über seine sittliche Veranlagung hinaus einen steten aktiven Anteil. Hier finden sich durchaus wieder pädagogische Gedanken, die auch an Herbart und die Herbartianer erinnern: Erziehung sei selbstverständlich oftmals auch mit Mühe verbunden (vgl. Ohne Autor 1887e, 806). Allerdings solle die Erziehung, wenn sie auch ernsthaft betrieben werden müsse, dabei keinesfalls hartherzig, langweilig oder bedrückend sein (vgl. ebd.). Letztendlich nämlich gewinne der Erzieher seine Autorität, abgesehen von seiner Voraussicht, aus dem Wohlwollen, welches er seinem Zögling entgegenbringe (vgl. ebd., 808f.). Im Stichwort zu *Morale* findet sich ein ähnlicher Gedanke; hier wird auf die Bedeutung des moralischen Engagements des Lehrers verwiesen (vgl. Ohne Autor 1888d, 1970). Interessanterweise setzt auch der unbekannte Autor der Erziehung ein « gouvernement d'enfants » (Ohne Autor 1888, 716), also eine Regierung der Kinder voraus, die er im gleichlautenden Stichwort als *discipline* benennt (vgl. ebd.); Erziehung kann nur dann gelingen, wenn allgemeine Regeln des Umgangs und der Schul- und Lernkultur festgeschrieben und eingehalten werden. Anders als Herbart versteht der unbekannte Autor *discipline* allerdings als eine Form von Erziehung, die unterschiedlich umgesetzt werden könne; und die sich im besten Falle durchaus bereits an die Einsicht des Zöglings wenden müsse (vgl. ebd.).

372 Hier argumentiert der unbekannte Autor z.B. anders als Buisson in seinen Vorträgen zum Konflikt von Religion, Moral und Wissenschaft in der zeitgenössischen Erziehung (vgl. Buisson 1900).

Wenn man annimmt, dass der unbekannte Autor sehr wahrscheinlich mit Buisson identisch ist, so stellt sich die Frage, ob die o.g. Ähnlichkeiten im pädagogischen Denken des unbekannten Autors zu Herbarts bzw. zu herbartianischen pädagogischen Theorien trotzdem den begründeten Schluss zulassen, dass sie auf eine mögliche HuH-Rezeption Buisson zurückzuführen sind? Auguste Pinloche hatte, wie gezeigt wurde, von Ferdinand Buisson behauptet, dass dieser sich vor allem damit auseinandergesetzt habe „was sich in der Praxis der Jünger Herbarts für die französische Schule annehmen ließe“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Daher erscheint es zulässig, anzunehmen, die oben aufgezeigten Vergleichbarkeiten zwischen Buissons theoretischen Gedanken zur Erziehung (vorausgesetzt man nimmt an, dass die o.g. Stichworte tatsächlich von Buisson verfasst worden sind) und herbartianischen Ansätzen bzw. auch der Pädagogik Herbarts könnten darauf hindeuten, dass sie auf eine HuH-Rezeption durch Buisson zurückzuführen sind, zumal auch die Praxisorientierung seines Denkens sich mit einer praxisbezogenen Herbartianismusrezeption vertragen würde. Allerdings ergibt sich hier m.E. ein Henne-Ei-Problem. Die systematischen und begrifflichen Parallelen, die festgestellt werden können, sind letztendlich zu gering, um eine solche Annahme glaubhaft zu begründen und gleichzeitig auszuschließen, dass in diesem Fall ein den pädagogischen HuH-Ansätzen ähnliches erziehungstheoretisches Denken Buissons womöglich erst zu seiner Auseinandersetzung mit der herbartianischen Pädagogik geführt haben könnte. Mit einfachen Worten stellt sich also folgende Frage: Was war zuerst da? Buissons erziehungstheoretisches Denken, das teilweise an herbartianische Ansätze erinnert oder Buissons Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Herbartianismus? Leider lässt sich die Reihenfolge dieser Entwicklung heute nicht mehr eindeutig nachvollziehen. Buissons pädagogisches Denken war, wie bereits erwähnt worden ist, neukantianisch und positivistisch geprägt. Pädagogische Elemente, die v.a. auch an herbartianische pädagogische Theorien erinnern, wie z.B. schülerorientierter Unterricht, Bezugnahme auf psychologische Erkenntnisse in der Erziehung oder Liebe zum Zögling sind wahrscheinlich auch wesentlich dem Zeitgeist geschuldet. Alles in allem sind Buissons theoretische Ausführungen merklich praxisorientiert und zielen weniger darauf, eine in sich geschlossene Systematik von Erziehung zu entfalten. Zudem ergibt sich der Eindruck, als vertrete Buisson im Vergleich zu Herbart ein umgekehrtes Verständnis vom Zusammenhang zwischen pädagogischer Theorie und Praxis. Während Herbart davon ausgeht, dass einem erfolgreichen pädagogischen Handeln im Unterricht eine umfassende, wissenschaftlich fundierte pädagogische Theorie zugrundeliegen müsse, argumentiert Buisson, dass sich eine pädagogische Theorie erst aus pädagogischer Erfahrung ergebe. So betont der unbekannte Autor im Stichwort zu *Caractère Erziehung und Pädagogik* eindeutig als Kunst und erklärt, dass sich das pädagogische Prinzip, das einer angemessenen sittlichen Erziehung zugrunde liege, erst durch pädagogische Praxis und durch Erfahrung offenbaren könnte (vgl. Ohne Autor 1887b, 334). Den pädagogischen Grundgedanken, die er letztendlich explizit als pädagogische Theorie, als eine ganze Pädagogik (vgl. Ohne Autor 1887e, 809) bezeichnet, legt er einige unterrichtspraktische Überlegungen zugrunde: Im Unterricht, womit bei Buisson bzw. dem unbekannten Autor fraglos institutioneller Schulunterricht gemeint ist³⁷³, trage nicht nur die Liebe des Lehrers zum Schüler, sondern auch zu seinem Fach zum Erfolg von Erziehung bei, denn die Begeisterung des Lehrers für das, was er zu vermitteln habe, mache Unterricht interessant (vgl. ebd.), der sich im Übrigen aus dem Interesse und der Aufmerksamkeit des Zöglings, aus dessen aktiver Teilnahme, seiner Neugierde und Freude am

373 Bei Buisson spielt *instruction* keine Rolle; er spricht stets von *éducation* und bezeichnet damit sowohl moralische wie auch intellektuelle Erziehung und er spricht von *enseignement* und bezieht sich damit wiederum auf institutionellen Unterricht, in dessen Rahmen *éducation* stattfindet.

Lernen und Verstehen speise. Dem Lehrer komme die Aufgabe zu, Interesse und die Aufmerksamkeit des Zöglings zu wecken und aufrechtzuerhalten. Daraus leitet der unbekannte Autor einige Grundlagen von gutem Unterricht ab, die er als « tout un programme d'enseignement et d'éducation, tout un plan d'études, toute une pédagogie »³⁷⁴ (ebd.) bezeichnet: Der Unterricht müsse vom Bekannten zum Unbekannten übergehen, vom Konkreten her abstrahieren, wobei der Schüler die meisten Erkenntnisse durch eigenes Nachdenken generieren solle. Der Lehrer müsse den Unterricht dabei abwechslungsreich und übersichtlich gestalten, um jede Art von Übermüdung oder Übersättigung zu vermeiden (vgl. ebd.). Dabei beruft sich der unbekannte Autor auf so unterschiedliche Autoren wie Cicero, Aristoteles oder Fénelon. Hier wendet er den Begriff *pédagogie* nicht auf eine in sich geschlossene pädagogische Systematik, sondern auf eine Sammlung grundlegender pädagogischer Handlungsanweisungen an. Sein Pädagogikbegriff entspricht demnach nicht einem herbartianischen oder Herbartischen Verständnis von einer wissenschaftlichen, eigenständigen theoretischen Systematik, die auf das Offenlegen grundlegender Prinzipien pädagogischer Praxis zielt. Wiewohl sich Buisson also wahrscheinlich für die Etablierung einer Wissenschaft der Erziehung, also v.a. auch für eine wissenschaftliche Professionalisierung der Lehrer eingesetzt hat, spielt die Bedeutung einer spezifisch wissenschaftlichen theoretischen Fundierung von Erziehung in seinen Beiträgen keine übergeordnete Rolle. Im Stichwort zu *Enfance* deutet er allerdings an, dass erzieherische Grundprinzipien im Rahmen einer Erziehungswissenschaft erschlossen werden sollten (vgl. Buisson 1887a, 837).

Im Unterschied zur pädagogischen Systematik Marions, die starke strukturelle Parallelen zur Herbartischen Systematik aufgewiesen hat, finden sich solche grundlegende Übereinstimmungen in der systematischen Gliederung von Buissons erziehungstheoretischen Gedanken nicht. Buisson verwendet auch kaum Begrifflichkeiten, die an herbartianische oder Herbartische pädagogische Begriffe erinnern. Eine Ausnahme ist der Terminus *culture morale*, der sich aber auch bei Marion findet und der im Übrigen zwar durch die Autoren der HuH-Rezeption zur Übersetzung des Herbartischen Begriffes *Zucht* Verwendung gefunden hat, aber nicht originär für diese Übersetzung gebildet worden ist. Es erscheint also angemessen, nicht mehr als eine vorsichtige Vermutung zu formulieren: Es ist sehr wahrscheinlich und kann nahezu als bewiesen gelten, dass Buisson sich für den pädagogischen Herbartianismus vor allem aus schulpraktischer Sicht interessiert hat. Vermutlich wurzelte dieses Interesse darin, dass Buisson in den herbartianischen Theorien ähnliche pädagogische Grundgedanken wiedererkannte, wie er sie auch selbst verfolgt hat. Es ist in diesem Rahmen durchaus möglich, dass er in seinem erziehungstheoretischen Denken auch durch seine Herbartianismusrezeption beeinflusst worden ist. Ein solcher Einfluss kann aber nur als wahrscheinlich gelten und nicht eindeutig belegt werden, da die Autorenschaft Ferdinand Buissons für die ihm hier zugeschriebenen Stichworte ohne klare Autorenzeichnung nur vermutet werden kann (vgl. Ohne Autor 1911a/2007a, VIII; vgl. Dubois 2002a, 36, 72, 99; vgl. Boutan 2006, 185).

Auch in den relevanten Stichworten von Gabriel Compayré finden sich keine Hinweise auf eine verdeckte HuH-Rezeption. Stattdessen lassen sich – auch bei ihm – pädagogische Problematiken ausmachen, die u.a. auch von Herbart oder den Herbartianern bearbeitet worden sind, die aber für deren Pädagogik nicht originär waren, sondern die zeitgenössischen pädagogischen Diskurse besonders in Europa und den USA im Allgemeinen bewegt haben.

374 „ein ganzes Unterrichts- und Erziehungsprogramm, ein ganzer Lehrplan, eine ganze Pädagogik“ (Ohne Autor 1887e, 809 – Ü: K. GdV)

Der Eintrag zu analyse wurde gemeinsam von Ferdinand Buisson, Gabriel Compayré und dem reformerischen Pädagogen Charles Defodon (vgl. Dubois 2002b, 61f.) erstellt. Gabriel Compayré übernahm es, theoretische Grundlagen zu Begriff und Konzept von Analyse zu erläutern, während Buisson und Defodon sich in jeweils einem Abschnitt mit literarischer Analyse bzw. sprachlicher Analyse als besondere Formen wissenschaftlicher Analyse auseinandersetzten. An dieser Stelle sind nur Compayrés Ausführungen von Interesse. Er definiert analyse als eine Form des Ganges von Erkenntnis und grenzt sie als zergliedernde Erkenntnisbewegung vom Konzept der Synthese als zusammenführende Erkenntnisbewegung ab. Dabei identifiziert er, je nach Erkenntnisgegenstand (Objekte oder physikalische bzw. körperliche Vorgänge, geistige Phänomene, sprachliche Phänomene), drei grundlegende Formen von analyse (analyse réelle, analyse mentale und analyse verbale), die er als Oberkategorien untergeordneter Analyseformen versteht (vgl. Compayré 1887a, 76f.). Aus pädagogischer Sicht schreibt Compayré der analyse eine große Bedeutung zu, denn sie gewöhne den kindlichen Geist an ein klar strukturiertes Denken und könne ihn somit auf die Herausforderungen wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse vorbereiten; analyse müsse im Zuge der *éducation intellectuelle* also der *synthèse* vorausgehen (vgl. ebd., 77). Compayré beruft sich bei diesen Ausführungen vor allem auf Descartes und Condillac (vgl. ebd.). Er weist aber auch darauf hin, dass ein analytischer Unterricht früh einsetzen solle und anfangs anhand sinnlicher Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstände arbeiten müsse « *comme le voulait Pestalozzi, comme le font jusqu'à l'excès les pédagogues allemand, à en distinguer et à en décrire les parties dans tous leurs détails.* »³⁷⁵ (Ebd.) Im Stichwort zu analytique (méthode) präzisiert Compayré die Unterscheidung zwischen analyse und synthèse und erklärt, dass ein analytisches Vorgehen im Unterricht es den Schülern vor allem ermögliche, wissenschaftliche Teilerkenntnisse selbst zu generieren, wohingegen allein ein synthetisches Vorgehen durch Systematisierung dieser Erkenntnisse zu wahren Einsichten, also zu wissenschaftlicher Erkenntnis, führen könne (vgl. Compayré 1887b, 80). Compayré unterscheidet dabei zwischen einer analytischen und synthetischen Methode. Mit den Begriffen der Analyse und Synthese arbeiteten u.a. auch Herbart und Ziller. Herbart geht in seiner Darstellung der möglichen Gangarten des Unterrichts neben dem bloß darstellenden, auch auf den analytischen und synthetischen Gang des Unterrichts ein. (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 58 ff.). Auch nach Herbart ist es Anliegen des analytischen Unterrichts, Erkenntnisgegenstände in ihre Teile aufzugliedern, um Klarheit über deren Verfasstheit zu gewinnen, während es allein ein synthetischer Unterricht leisten könne, Erkenntnisgegenstände logisch aufzubereiten und zu systematisieren, um zu wissenschaftlichen bzw. wahren Einsichten zu gelangen und neue Erkenntnisse zu generieren (vgl. ebd., 61ff.). Tuiskon Ziller verwendet die Begriffe der Analyse und Synthese zur Bezeichnung der ersten beiden Stufen in der Abfolge seiner Stufen des Unterrichts, die anders als Herbarts Unterrichtsstufen allerdings keine theoretische Systematisierung des Erkenntnisprozesses bedeuten, sondern Anleitung für die didaktische Gestaltung der Unterrichtspraxis geben sollen (vgl. Ziller 1884a, 259ff.). Analyse nach Ziller bedeutet dann auch die Erarbeitung eines neuen Unterrichtsstoffes unter Zuhilfenahme bereits bekannter Wissensinhalte, während Synthese die Durchdringung des Stoffes auch auf seine neuen, unbekannten Elemente hin, unter Verknüpfung mit dem Bekannten beschreibt (vgl. ebd., 265ff., 274ff.). Compayrés Definition von analyse geht aber wohl weder direkt auf Herbart noch auf Ziller zurück, wenn auch gewisse Ähnlichkeiten zur Verwendung der Begriffe durch beide Autoren auszumachen sind (Compayré versteht analyse ähnlich wie Herbart als einen Prozess der Er-

375 „so wie es Pestalozzi gewollt hat, so wie es in übertriebenem Maße die deutschen Pädagogen tun, indem sie [die Dinge – K. GdV] genauestens unterscheiden und deren Glieder bis ins kleinste Detail beschreiben“ (Compayré 1887a, 77 – Ü: K. GdV)

kenntnis durch Aufgliederung von Begriffen, versteht sie aber gleichzeitig, ähnlich wie Ziller, als methodisches Element von Unterricht). Viel eher kann man vermuten, dass Compayrés Hinweis auf die übermäßige Zergliederung der Erkenntnisgegenstände durch die deutschen Pädagogen auch als Kritik am pädagogischen Herbartianismus verstanden werden kann.

In den Beiträgen zu *Expérience, expérimentale* (Methode) und *Sens* (*éducation des*) setzt sich Compayré mit den pädagogischen Möglichkeiten eines Unterrichts durch Anschauung auseinander und reflektiert sowohl die Bedeutung einer Nutzung der sinnlichen Wahrnehmung zur Ermöglichung von Erkenntnis wie auch die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Schulung der angeborenen Sinne im Interesse eines gelingenden Unterrichts (vgl. Compayré 1887c, 970ff.; vgl. Compayré 1888, 2764ff.). Er kommt zu dem Schluss, dass ein Unterricht, der den Schülern eigene Beobachtungen oder Versuche am Gegenstand ermögliche bzw. der abstrakte Erkenntnisgegenstände anschaulich aufbereite, eine wichtige Ergänzung zu Formen direkter Instruktion darstelle, wenn er diese auch nicht ersetzen könne (vgl. Compayré 1887c, 971f.). Eine pädagogisch gelenkte sinnliche Erfahrung zeigt er als notwendig und sinnvoll für geistige wie auch moralische Bildung (*éducation intellectuelle, éducation morale*) auf (vgl. Compayré 1888, 2766). Herbart selbst hat die Bedeutung der Anschauung für Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang im Rahmen seiner pädagogischen Systematik betont (vgl. Herbart 1806 [1887/1964], 46ff., 53ff.). Die Frage nach einer Anschaulichkeit des Unterrichts war auch von herbartianischen Pädagogen, u.a. durch Friedrich Bartholomäi (vgl. OLN 4: AIHF) bearbeitet worden. Allerdings stellt die Frage nach der Anschaulichkeit ein pädagogisches Motiv dar, das sich in zahlreichen reformerischen Pädagogen, von Comenius über Pestalozzi und Fröbel bis hin zu den sogenannten Reformpädagogen, wiederfindet und das daher wohl nicht ohne weiteres als Hinweis auf eine verdeckte HuH-Rezeption verstanden werden darf.

Wenn man sich Emile Durkheims Beiträgen zu *Education* und *Pédagogie* im NDP zuwendet, welche die gleichlautenden Stichworte von Buisson bzw. Marion aus dem DP1 ersetzen, so wird offensichtlich, dass Durkheim andere Begriffe von Pädagogik und Erziehung vertritt. Auch wenn er sich in *Éducation* offen auf Herbart bezieht (vgl. Durkheim 1911a/2007a, 535; s.o.), pflegt er letztendlich doch einen sehr soziologischen Erziehungsbegriff, der mit Herbarts Denken nur bedingt in Einklang zu bringen ist. Durkheim versteht Erziehung zugleich als einfach und als vielfach (vgl. ebd., 531). Vielfach ist sie, weil sie in unterschiedliche Erziehungsarten (*« sortes différentes d'éducation »* – ebd.) aufgeteilt werden könne; dabei seien allerdings nicht alle dieser Erziehungsarten auch der eigentlichen Erziehung zuzuordnen (vgl. ebd.). Einfach sei Erziehung in dem Sinne, dass sie als Anregung zu möglichst harmonischer Entwicklung der körperlichen, intellektuellen und psychologischen Verfasstheit des Menschen das Mittel der Gesellschaft sei, durch Einwirkung auf die jüngere Generation das gesellschaftliche (Fort)Bestehen zu sichern (vgl. ebd., 532). Auch bei Durkheim zielt Erziehung maßgeblich auf die persönliche Entwicklung des einzelnen Menschen hin zu einem moralischen Ideal; allerdings ist der Grundgedanke anders akzentuiert. Im eigentlichen Mittelpunkt von Durkheims Erziehungstheorie steht die Gesellschaft bzw. die Gemeinschaft der Individuen. Der Erziehung komme im gesellschaftlichen Interesse nicht die Aufgabe zu, die natürlichen Anlagen des Einzelnen zu entfalten; vielmehr *« [e]lle crée dans l'homme un être nouveau »*³⁷⁶ (Ebd.). Das moralische Ideal wird nach Durkheim nicht durch einen im Grunde von der Gesellschaft unabhängigen, da nicht auf bestimmte Gesellschaftsformen festgelegten, weil als übergeordnet und wahr gedachten Tugendbegriff bestimmt; viel eher wird das Ideal durch ei-

376 „Sie erschafft im Menschen ein neues Sein.“ (Durkheim 1911a/2007a, 532 – Ü.: K. GdV)

nen soziologischen Moralitätsbegriff festgeschrieben, der zum einen bestimmte körperliche und geistige Eigenschaften voraussetze, welche eine Gesellschaft als unerlässlich ansieht und der zum anderen die Forderung nach besonderen körperlichen und geistigen Merkmalen beinhalte, welche die konkrete soziale Gruppe, in die der Einzelne eingebunden ist, von ihren Mitgliedern erwarte (vgl. ebd.). Der Zweck der Erziehung sei es letzten Endes, in jedem Menschen das soziale Wesen zu konstituieren (vgl. ebd.). Dabei geht auch Durkheim davon aus, dass Erziehung, um zu gelingen, wissenschaftlich untermauert sein müsse. Allerdings hält er sich mit einer theoretischen Systematisierung von Erziehung nicht lange auf. Im Übrigen verfolgt er einen eher passiven Erziehungsbegriff und zwar insofern, als dass er Erziehung vor allem als Handlungseinwirkung durch Eltern oder Lehrer auf die Kinder versteht, ohne dem Zögling selbst aber einen wesentlichen aktiven Anteil an der eigenen Erziehung zuzuschreiben. Dies wird auch in seinem Beitrag zu Pädagogie deutlich: » *L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres.* »³⁷⁷ (Durkheim 1911b/2007b, 1538) Und: » *L'éducation n'est donc que la matière de la pédagogie. Celle-ci consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation.* »³⁷⁸ (Ebd.) Durkheims praxisorientierter soziologischer Erziehungsbegriff geht somit mit einer ähnlich praxisorientierten Auffassung von Pädagogik einher: Durkheim versteht sie nicht als Wissenschaft, sondern als eine praktische Theorie, als eine Art, über Erziehungsfragen nachzudenken: » *La pédagogie est une théorie pratique [...]. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.* »³⁷⁹ (Ebd., 1540) Allerdings stütze sich die Erziehung auf theoretische Erkenntnisse anderer Wissenschaften. Aus diesem Grunde müsse es eigentlich eine Wissenschaft von der Erziehung (*science de l'éducation* – ebd.) geben, die vor allem auf der Psychologie und der Soziologie basieren müsse (vgl. ebd.). Eine solche wissenschaftliche Fundierung sei aber schwierig, denn Durkheim stellt fest, dass die Realisierung einer Erziehungswissenschaft noch nicht über das Vorhaben hinaus gekommen sei und dass im Übrigen die Soziologie erst im Entstehen sei, während die Psychologie durch innere Kontroversen und widersprüchliche theoretische Ansätze zerworfen sei (vgl. ebd., 1540f.). Die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Fundierung von Erziehung sei letztendlich also fragwürdig. Allerdings ließen sich unter Zuhilfenahme der Geschichtswissenschaft und der Psychologie gesellschaftliche Gegebenheiten erschließen und daraus Anforderungen der Erziehung an den Menschen und an die Erziehung des Menschen ableiten (vgl. ebd., 1540ff.). Durkheim betont daher, dass es sinnvoller sei, zu erschließen, welche Wissenschaften pädagogisches Nachdenken anregen und weiterbringen können, als eine theoretisch-methodische Systematik von Pädagogik zu erstellen « *Au lieu de chercher à édicter, pour la pédagogie, un code abstrait de règles méthodologiques, [...] il nous a paru préférable d'indiquer de quelle manière le pédagogue nous paraît devoir être formé.* »³⁸⁰ (Ebd., 1543) Auch wenn Durkheim sich in seinem Denken womöglich teilweise von Herbart oder von herbartianisch beeinflussten Psychologen wie Wilhelm Wundt oder u.U. auch Ludwig Strümpell inspirieren lassen haben mag – denn Durkheim selbst weist in seinen Schriften hin und

377 „Erziehung, dass sind die Maßnahmen, die durch die Eltern und die Lehrer an den Kindern ausgeübt werden.“ (Durkheim 1911b/2007b, 1538 – Ü.: K. GdV)

378 „Erziehung ist also nichts anderes als der Gegenstand der Pädagogik. Diese besteht in einer bestimmten Art, über Erziehung nachzudenken.“ (Durkheim 1911b/2007b, 1538 – Ü.: K. GdV)

379 „Die Pädagogik ist eine praktische Theorie [...]. Sie setzt sich nicht wissenschaftlich mit Erziehungssystematiken auseinander, sondern sie denkt darüber nach und zwar mit Blick darauf, dem Erzieher die Ideen zur Verfügung zu stellen, die ihn in seinem Handeln leiten.“ (Durkheim 1911b/2007b, 1540 – Ü.: K. GdV)

380 „Anstatt der Pädagogik also abstrakte methodische Richtlinien vorzuschreiben, ist es uns als sinnvoller erschienen, aufzuzeigen, wie ein Pädagoge unserer Meinung nach gebildet sein sollte.“ (Durkheim 1911b/2007b, 1543 – Ü.: K. GdV)

wieder auf eine solche Anregung hin und hat zudem einige Zeit studierend in Leipzig verbracht – so lassen sich doch in seinen Beiträgen keine Hinweise auf eine verdeckte HuH-Rezeption finden. Durkheims theoretischer Zugang zu den Begriffen der Erziehung und der Pädagogik folgt einem neuen, vornehmlich soziologischen Ansatz und ist insofern weitestgehend originär.

In diesem Abschnitt sind diejenigen Beiträgen im Dictionnaire genauer betrachtet worden, die einerseits durch Autoren verfasst worden sind, welche dem Kreis der HuH-Rezipienten zugeordnet werden können und die andererseits gleichzeitig zum theoretischen pädagogischen Korpus gerechnet werden können und die als solche pädagogische Grundbegriffe und Grundlagen definieren. Diese Auseinandersetzung hat letztendlich grundlegende Erkenntnisse zur Spurensuche nach einer verdeckten Rezeption, die aus der Analyse der Monographien der einschlägigen Autoren gewonnen werden konnten, bestätigt: Ausschließlich bei Henri Marion lassen sich genügend systematische und begriffliche Parallelen zu Herbarts pädagogischer Theorie feststellen, um eine verdeckte Rezeption begründet annehmen zu können. Vor allem bei Ferdinand Buisson, aber auch bei Gabriel Compayré zeigen sich pädagogische Motive, die sich auch in der Herbartischen bzw. in der herbartianischen Pädagogik finden lassen. Dies lässt vor allem die Schlussfolgerung zu, dass der pädagogische Diskurs der französischen Bildungsreformer der III. Republik ähnliche Schwerpunkte gesetzt hat, wie sie auch durch deutsche Herbartianer im Rahmen des deutschen pädagogischen Diskurses bearbeitet wurden. Solche Ähnlichkeiten weisen aber vor allem erst einmal wieder darauf hin, dass es als sehr wahrscheinlich gelten kann, dass sich die französischen Reformer aufgrund eines ähnlich motivierten pädagogischen Interesses auch mit dem pädagogischen Herbartianismus auseinandergesetzt und womöglich sich auch durch diesen anregen lassen haben. Diese Wahrscheinlichkeit öffnet natürlich den Raum für Spekulationen: So ist es fraglos denkbar, dass bestimmte pädagogische Ideen, die sich z.B. in Ferdinand Buissons Beiträgen finden lassen, wie die systematische Einheit von Erziehung, die Grundlegung einer Bildsamkeit des Zöglings, die Notwendigkeit der wohlwollenden Zuwendung des Erziehers zum Zögling usw., auch aus einer Beschäftigung Buissons mit den pädagogischen Ideen Herbarts oder einflussreicher Herbartianer wie Karl Volkmar Stoy oder auch Wilhelm Rein hervorgegangen sind. Da weitere Belege fehlen, kann man über die Feststellung dieser Möglichkeit aber erst einmal nicht ernsthaft hinaus gehen. Hier wird das „Henne-Ei-Problem“ wieder offensichtlich. Möglicherweise könnten weitergehende Recherchen zum pädagogischen, philosophischen und bildungspolitischen Lebenswerk Buissons Aufschluss geben. Zur Frage nach einer verdeckten schriftlichen HuH-Rezeption lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass eine solche möglicherweise sowohl bei Henri Marion als auch bei Ferdinand Buisson stattgefunden hat, dass sie sich aber nur bei Marion begründet annehmen lässt. Mit Henri Marion zeigt sich dabei allerdings einer der einflussreichsten Planer und Gestalter der französischen Bildungsreform als Herbartisch beeinflusst. Wenn man dazu noch in Betracht zieht, dass andere HuH-Rezipienten ebenfalls an wichtigen reformerischen Projekten beteiligt waren, so erscheint es durchaus als denkbar, dass herbartianische Einflüsse sich auch in der pädagogischen Struktur und Praxis der III. Republik niedergeschlagen haben können.

Die verdeckte Rezeption über die schriftliche Rezeption hinaus:

Bedeutende Projekte im Zeichen der republikanischen Bildungsreform

Inzwischen kann davon ausgegangen werden, dass Ferdinand Buisson und Henri Marion sich mit Herbarts Pädagogik bzw. mit herbartianischen Positionen interessiert auseinandergesetzt haben. Außerdem hat sich gezeigt, dass man acht der Autoren der schriftlichen HuH-Rezeption

zum engeren oder weiteren Kreis der republikanischen Bildungsreformer zählen kann. Wirft man nun, abseits von deren individueller Publikationstätigkeit, einen Blick auf das Wirken dieser zehn Personen im Bildungswesen, so fallen reformerische Projekte bzw. Initiativen auf, an denen sie mitgewirkt haben, wo sich ihre Wege und Aktivitäten gekreuzt haben und in deren Rahmen sie Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens nehmen konnten. Die fraglichen Betätigungsfelder, die in diesem Abschnitt näher betrachtet werden sollen, sind allesamt im Laufe dieser Untersuchung bereits zur Sprache gekommen:

- (1) Erstens geht es um die Bemühungen, der Erziehungswissenschaft zu akademischem Stand zu verhelfen, also um *Science de l'éducation* im höheren Bildungswesen.
- (2) Damit in Verbindung steht die zweite Initiative, die hier von Bedeutung sein soll; die Gründung zweier elitärer Volksschullehrerseminare, also zweier *Écoles Normales Supérieures* als Musteranstalten und Prestigeprojekte der republikanischen Volksschullehrerbildung.
- (3) Daraufhin soll die Frage der Auslandsreisen in den Blick genommen werden: Hier interessieren als reformerisches Projekt v.a. die Auslandsstipendien *Bourses de séjour*, speziell jene für die Lehramtsstudenten, die angehenden Volksschullehrern Bildungsreisen und längere Studienaufenthalte im europäischen Ausland sowie allgemein einen internationalen Austausch von Lehramtsstudenten ermöglicht haben. Darüber hinaus werden aber auch Inspektionsreisen und Auslandsaufenthalte der Bildungsreformer noch einmal angesprochen.

Mit diesen drei Schwerpunkten werden gleichzeitig drei grundlegende Aspekte der republikanischen Bildungsreform in den Blick genommen:

- a) Nachdem durch die Analyse der relevanten Beiträge im *Dictionnaire* die allgemeinen pädagogischen Grundlagen v.a. der Volksschulbildung thematisiert worden sind, geht es in diesem Abschnitt erstens noch einmal um die Neugestaltung des höheren Bildungswesens, wobei der Fokus auf der pädagogischen Professionalisierung des Lehrpersonals der Universitäten und der weiterführenden Schulen liegt (*Science de l'éducation*).
- b) Zweitens wird die Bildung der Volksschullehrer problematisiert, wobei der Fokus auf der Professionalisierung einer Volksschullehrerelite bzw. der Kader des reformierten Volksschulwesens liegt (*Écoles Normales Supérieures*).
- c) Drittens werden mit den Auslandsstipendien und Bildungsreisen auch die internationalen Beziehungen der Bildungsreformer in den Blick genommen, die einen fachlichen Austausch über Ländergrenzen hinweg ermöglicht haben.

Alle drei genannten Initiativen sollen im Folgenden unter der zentralen Fragestellung untersucht werden, ob sie als Schnittstellen und gemeinsame Wirkungspunkte der Kreise der republikanischen Bildungsreformer und der französischen HuH-Rezipienten einen Transfer herbartianischer pädagogischer Ideen oder Ansätze in die französische pädagogische Theorie oder Praxis ermöglicht haben können.

Science de l'éducation im höheren Bildungswesen: Jacqueline Gautherin hat in ihrer umfassenden Monographie zur Situation der Science de l'éducation in Frankreich unter den republikanischen Bildungsreformern gezeigt, dass sich trotz der Bemühungen führender zeitgenössischer Bildungspolitikern und Pädagogen eine Erziehungswissenschaft als eigenständige akademische Disziplin nur schwer an den französischen Universitäten etablierte und dass sich eine Pädago-

gik als anerkannte Wissenschaft mit klar definiertem fachlichem Verständnis letztendlich nie richtig durchsetzen konnte. An die Stelle einer französischen Erziehungswissenschaft im Sinne einer wissenschaftlichen Pädagogik traten noch bevor diese ihre Stellung als unabhängiges Fach hätte festigen können, vielmehr die Soziologie und die Psychologie (vgl. Gautherin 2002, u.a. 323ff.). Die republikanische *Science de l'éducation* war eher eine fachliche Mischung aus metaphysisch oder empirisch motivierten erziehungstheoretischen Ansätzen, aus moral- und gesellschaftsphilosophischen Denkrichtungen, aus psychologischen und soziologischen Zugängen. Bezeichnenderweise waren die Dozenten der *Science de l'éducation* der ersten Stunde, diejenigen, welche mit den ersten erziehungswissenschaftlichen Kursen an den Universitäten betraut wurden, zu einem guten Teil Philosophen, aber auch einige Personen, die vorrangig im bildungspolitischen Bereich oder in relevanten Verwaltungsorganen tätig waren. Die wenigsten waren tatsächlich Pädagogen oder hatten zumindest eine pädagogische Bildung genossen (vgl. ebd., 26). Immerhin verfügten viele von ihnen über praktische Unterrichtserfahrungen, dabei vor allem in den höheren Schulstufen oder auf universitärer Ebene (vgl. ebd., 74ff.).

Die Einführung einer französischen Erziehungswissenschaft wurde auch von einer weit verbreiteten Skepsis gegenüber einer Pädagogik als wissenschaftlicher Theorie verkompliziert (vgl. ebd., 148ff.). Bernard Trouillet weist darauf hin, dass Frankreich traditionell „Bildungsprobleme weniger durch pädagogische und methodische als durch administrative, organisationsbedingte, politisch oder wirtschaftsutilitaristisch motivierte Maßnahmen zu lösen bestrebt war.“ (Trouillet 1991, 87) Dieser verwaltungsbetonte Ansatz, der sich nach 1871 weiter fortgesetzt hatte, wurde durch die pädagogischen Reformer weitestgehend beibehalten, besonders in den Anfangsjahren der republikanischen Regierung. Auch Jules Ferry und dessen Nachfolger, so Ferdinand Buisson und andere prominente Reformer, versuchten während ihrer Bemühungen um eine Verbesserung und Demokratisierung des Bildungswesens vorrangig, Missstände durch Änderungen der administrativen und rechtlichen Strukturen zu lösen. Es steht dabei außer Frage und es wurde bereits gezeigt, dass diesen Reformen bestimmte philosophische Ansätze oder Ideen zugrunde lagen; das Problem, was sich hier stellt ist allerdings, dass den pädagogischen Reformen statt einer pädagogischen Theorie zumeist eher philosophische, teils auch psychologische Theorien zugrunde lagen. Die Bildungsreformer waren sich dieses Problem allerdings bewusst und versuchten daher, diese Lücke zu schließen und darüber hinaus dem akademischen Desinteresse an einer wissenschaftlichen Pädagogik entgegenzuwirken. Beide Ziele standen dabei fraglos in unmittelbarem Zusammenhang. Trouillet macht darauf aufmerksam, dass mehrere französische Beobachter vergleichend Bezug auf Deutschland nahmen und dabei hervorhoben, dass das deutsche Bildungswesen Theorie und Praxis glücklich verbinde und das deutsche Schulwesen in stetem pädagogischem Diskurs mit den Universitäten stehe (vgl. ebd.). Henri Marion beklagte in seiner Eröffnungsvorlesung an der Sorbonne, dass die wissenschaftliche Pädagogik zwar ihre Wurzeln in Frankreich habe, dass aber gerade in ihrem eigenen Land der Name der Pädagogik nichts mehr gelte, sondern viel eher durch einen abwertenden Sprachgebrauch sogar lächerlich gemacht werde³⁸¹ (vgl. Marion 1883, 1259f.). Im Anschluss daran zeigt er allerdings, dass die Bildungsreformer bereits in den frühen Jahren der republikanischen Regierung Bemühungen unternommen hatten, um eine wissenschaftliche pädagogische Theorie

381 Die Schwierigkeiten, die mit der Etablierung einer Einführung einer universitären wissenschaftlichen Pädagogik verbunden waren, waren aber keinesfalls ein typisch französisches Problem, sondern stellten sich in Deutschland ganz ähnlich. Nicht zuletzt an der Universität Jena, an der Stoy gewirkt hatte und wo Wilhelm Rein 1886 zum ordentlichen Honorarprofessor für Pädagogik berufen wurde, gab es massive Vorbehalte gegen eine wissenschaftliche Pädagogik als ernstzunehmende akademische Disziplin (vgl. Schotte 2010, 65: dort FN 135).

als Grundlage ihrer rechtlichen, politischen und strukturellen Reformen zu etablieren. Er verweist auf die ENS in Fontenay und in Saint-Cloud, die von Anfang an erziehungstheoretische Kurse in ihr Programm zur Lehrerbildung integriert hatten. Allerdings hatten diese ersten Versuche eines wissenschaftlichen Zuganges zur Erziehung nur den Bereich der Primarschulbildung erreicht; Marion macht deutlich, dass weder die weiterführenden Schulen noch die Universitäten Interesse an einer Erziehungswissenschaft zeigten (vgl. ebd., 1261), wohingegen die meisten ausländischen Universitäten Pädagogikkurse anböten (vgl. ebd., 1262). Die Eröffnung seines pädagogisch-philosophischen Kurses an der Sorbonne hebt er daher als eine notwendige, längst überfällige Ergänzung der universitären Bildung, besonders aber der Lehrerbildung hervor (vgl. ebd., 1262f.).

Trotz oder gerade wegen dieser Schwierigkeiten in der Durchsetzung stellte das Vorhaben, eine akademische Erziehungswissenschaft in Frankreich zu etablieren, eines der wichtigsten Projekte der republikanischen Bildungsreform dar, das durch seine Initiatoren und Unterstützer über mehrere Jahrzehnte mit viel Tatkraft gegen strukturelle, ideologische und auch materielle Widerstände vorangetrieben wurde (vgl. Gautherin 2002, 30ff.). Die Bemühungen um die *Science de l'éducation* erwuchsen sowohl aus gesellschaftsbildenden und moralphilosophischen Ansprüchen als auch aus dem Wunsch nach einer anspruchsvollen und fachlich wie pädagogisch angemessenen Professionalisierung von Lehrkräften aller Schulstufen. Während die Reform der Primarschulen mit umfassenden Reformen der Primarschullehrerbildung einherging, die durch die EN und die ENS geleistet wurde, blieb bei der Bildung der Lehrkräfte der höheren Schulformen bzw. der *Grandes Écoles* und der Universitäten vorerst alles beim Alten: während großer Wert auf die fachliche Bildung der Kandidaten gelegt wurde, wuchsen besonders die Universitätsdozenten in ihre Lehtätigkeit mehr oder weniger hinein; erziehungswissenschaftliche Kenntnisse wurden ihnen nicht oder kaum vermittelt und auch nicht für notwendig oder belangvoll erachtet (vgl. ebd., 17f.). Die *Cours de science de l'éducation* sollten daher, zuerst v.a. auf freiwilliger Basis, zunehmend aber verpflichtend³⁸², vor allem die angehenden Lehrer der *lycées* (also die Gymnasiallehrer) sowie in geringerem Maße die akademischen Lehrer erreichen (vgl. ebd., 21ff., 37ff.; vgl. Marion 1883). Allerdings wurde von Anfang an auch über Möglichkeiten der Öffnung dieser Kurse für ausgewählte Primarschullehramtskandidaten nachgedacht (vgl. Marion 1883, 1262f.). Die ersten *Cours de science de l'éducation* wurden entsprechend oft gegen den Willen der jeweiligen Universitäten durchgesetzt; der Widerstand erwuchs dabei teilweise aus einer akademischen Opposition gegen die Ideologie und die pädagogischen Ansätze der republikanischen Bildungsreform, aber auch daraus, dass die Universitäten ihr Selbstverwaltungsrecht verletzt sahen. In der Regel wurden die Dozenten der erziehungswissenschaftlichen Kurse durch das Unterrichtsministerium ausgewählt und in ihre Positionen eingesetzt (vgl. Gautherin 2002, 36). Die meisten von ihnen zählten dabei zum Kreis der Bildungsreformer; sie waren aus republikanischer Sicht ideologisch verlässlich. Diese Verlässlichkeit war notwendig, da die Anfänge der französischen Erziehungswissenschaft nicht als folgerechte Konsequenz aus fachlichen pädagogischen Diskursen hervorgingen; die erziehungswissenschaftlichen Kurse wurden vielmehr an die französischen Universitäten gebracht, bevor ein Grundstock an spezifisch pädagogischen Begrifflichkeiten oder Definitionen einen eindeutig pädagogischen wissenschaftlichen Diskurs über Erziehung überhaupt ermöglichte. Es ist also nur folgerichtig, dass Henri Marion in seiner Eröffnungsvorlesung für eine *science de l'éducation* als eine wissen-

382 1902 wurde die Lehrerbildung für das Lehramt an Sekundarschulen dahingehend reformiert, dass nunmehr eine Teilnahme an den erziehungswissenschaftlichen Kursen sowie ein Praktikum an einem *lycée* obligatorisch waren (vgl. Gautherin 2002, 37).

schaftlich fundierte theoretische Lehre argumentiert, nicht aber für eine eigenständige Erziehungswissenschaft (vgl. Marion 1883, v.a. 1269ff.). Dementsprechend wurden nur selten allmeinpädagogische Kurse angeboten; vielmehr näherten sich die meisten der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Kurse dem Phänomen der Erziehung aus einem bestimmten disziplinären Blickwinkel an, also z.B. von einem moralphilosophischen, psychologischen oder auch historischen Standpunkt aus³⁸³. Diese undeutliche disziplinäre Verankerung führte zwischen den unterschiedlichen Universitäten zu einer Inkonsistenz in der erziehungswissenschaftlichen Grundlagenbildung, aber ging natürlich gleichzeitig mit einer weitestgehenden Freiheit der jeweiligen Dozenten hinsichtlich der Gestaltung ihrer erziehungswissenschaftlichen Kurse einher (vgl. Gautherin 2002, 93ff.). Unter den staatlich ernannten Dozenten der science de l'éducation waren mehrere der französischen HuH-Rezipienten. Einige von ihnen, allen voran Henri Marion, wurden auf direkte Initiative oder auf Vorschlag Jules Ferry hin von Ferdinand Buisson mit ihren jeweiligen Kursen betraut (vgl. ebd., 30). Von den einschlägigen Autoren der HuH-Rezeption zählten fünf Personen zu den Dozenten der Science de l'éducation: Gabriel Compayré in Toulouse, Henri Marion in Paris, Marcel Mauxion in Poitiers, Charles Chabot in Lyon und Emile Durkheim in Bordeaux sowie später in Paris. Ferdinand Buisson folgte zudem Marion auf den Lehrstuhl an der Sorbonne nach. Bezüglich der regulären erziehungswissenschaftlichen Kurse, die ab 1883 an den Universitäten etabliert wurden, hat es sich bereits gezeigt, dass einige dieser Dozenten im Rahmen ihrer Kurse – manche von ihnen zumindest randständig – auch auf Herbarts Pädagogik eingegangen sind. Es sei hier daran erinnert, dass mehrere zeitgenössische Autoren, unter ihnen Mauxion selbst, belegt haben, dass sowohl Marcel Mauxion als auch Charles Chabot und Emile Durkheim Herbartische bzw. herbartianische Inhalte anboten. Der Herbartianer Mauxion hat zwischen 1899 bis 1901 explizit auch zur Pädagogik Herbarts gelesen; man kann allerdings davon ausgehen, dass er sich als pädagogischer Herbartianer auch in seinen anderen pädagogischen Kursen auf Herbart bezogen hat. Die Titel dieser Kurse legen solche Bezüge zumindest nahe: Zwischen 1898 und 1901 sowie im Jahr 1904 bot Mauxion in Poitiers – zeitweise anscheinend parallel zu seinen Herbartkursen – Veranstaltungen zur Psychologie appliquée à l'éducation an. 1903 und 1905 las er zur Theorie der Pädagogik (pédagogie théorique) (vgl. Gautherin 2002, 337). Die Thematiken waren für Bezüge zur Herbartischen pädagogischen Theorie offensichtlich geeignet. Emile Durkheim hat neben kurzen Herbartbezügen in seinen Veranstaltungen wahrscheinlich auch einen Kurs zu Pestalozzi und Herbart angeboten (vgl. Fauconnet 1922, 29, 31; vgl. Halbwachs 1938, VI). Auf Herbartbezüge in den Kursen Charles Chabots haben Marcel Mauxion, Louis Gockler und Henri Schoen hingewiesen. Zwischen 1894 und 1902 bot Chabot sehr unterschiedliche Kurse an. Seine erziehungswissenschaftlichen Zugänge sind wechselnd historisch, moralphilosophisch, soziologisch oder psychologisch akzentuiert. Leider sind die Titel der zwischen 1903 und 1914 angebotenen Veranstaltungen nicht mehr eruierbar. Allerdings kann es, auch über die Hinweise durch Mauxion, Gockler und Schoen hinaus, durchaus als wahrscheinlich gelten, dass Chabot zumindest herbartianische Inhalte in seine Veranstaltungen aufgenommen hat, denn offensichtlich interessierte er sich für die pädagogische Arbeit am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar. Einem Brief von Chabot an Wilhelm Rein aus dem Jahr 1907 kann man entnehmen, dass Chabot, der 1902 das Jenaer Seminar besichtigt hatte, seine Studenten auf dieses aufmerksam machte: « Un ancien étudiant de notre université, maintenant étudiant à Grenoble, m'a entendu, à une séance d'examen, parler de votre Séminaire et du haut intérêt qu'il présente

383 Das wird auch aus der Übersicht über die erziehungswissenschaftlichen Kurse während des Untersuchungszeitraumes bei Gautherin 2002 ersichtlich, in der die Titel der Kurse gelistet werden (vgl. Gautherin 2002, 331ff.).

pour les étudiants de pédagogie. Et il à conçu le vif désir d'aller travailler quelque temps à Jéna auprès de vous. »³⁸⁴ (Chabot, Brief an Rein vom 15. März 1907) Natürlich lassen sich die Umstände der Prüfungssituation heute nicht mehr nachvollziehen. Ob es sich bei besagtem Studenten um den Prüfling oder einen der Prüflinge selbst handelte oder ob er der Prüfung eines anderen Studenten beigewohnt hat; darüber kann kaum spekuliert werden. In jedem Falle bleibt die Aussage bestehen, dass Chabot in zumindest einem Prüfungsgespräch das Jenaer pädagogische Universitäts-Seminar als bedeutende pädagogische Bildungsstätte thematisiert hat. Das lässt die Vermutung zu, dass Chabot im Austausch mit seinen Studenten auch zu anderen Gelegenheiten, sei es in seinen Kursen, in persönlichen Gesprächen oder in Prüfungssituationen, darauf hingewiesen hat. Chabot selbst war von Wilhelm Reins Arbeit am Jenaer Seminar offenbar überzeugt. Er setzte sich zumindest in diesem einen Fall für einen Studienaufenthalt seines Studenten am Jenaer Seminar ein (vgl. ebd.).

Henri Marions erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen gehörten zweifelsohne zu den wichtigsten Cours de science de l'éducation ihrer Zeit. Die Kurse an der Sorbonne waren die ersten ihrer Art an den französischen Universitäten und läuteten somit das bildungsreformerische Projekt der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ein. Marion setzte durch sein pädagogisches Denken in Frankreich Standards für die erziehungswissenschaftliche Theorienbildung bzw. er beeinflusste das pädagogische Denken anderer zeitgenössischer Autoren wie Gabriel Compayré, Jules Steeg, Eugène Blum oder Edmond Dreyfus-Brisac (vgl. Blum 1895; vgl. Dreyfus-Brisac 1896; vgl. Grindelle 1886, 532f.; vgl. Steeg 1894), um nur einige zu nennen. Marions zahlreiche Schriften wurden interessiert rezipiert und fanden eine weite Verbreitung. Dadurch und nicht zuletzt durch sein bildungspolitisches Engagement wirkte Marion vielfältig und erfolgreich auf die Gestaltung des reformierten französischen Schulwesens. Aus gutem Grund hielt Dreyfus-Brisac in seinem Nachruf auf Marion fest: « Partout on retrouve sa trace dans l'œuvre scolaire des vingt dernières années. »³⁸⁵ (Dreyfus-Brisac 1896, 384). Durch seine erziehungswissenschaftlichen Kurse an der Sorbonne konnte Marion seinen weitreichenden Einfluss auf die französischen pädagogischen Diskurse der Zeit ausweiten. Bereits ab 1883 erreichte er durch seine öffentlichen Vorlesungen ein großes pädagogisch interessiertes Publikum, das sich aus Studenten der Sorbonne und somit späteren Universitätsdozenten, aber auch aus Lehramtskandidaten für die Sekundarschulen und aus ausgewählten Kandidaten für das Primarschulamt zusammensetzte (vgl. ebd., 385; vgl. Marion 1883, 1262f.; vgl. Jost 1897, 565; vgl. Gautherin 2002, 32). Jost unterstreicht, dass Marion, der einen hohen wissenschaftlichen Anspruch hatte, es verstand, seine Vorlesungen so anschaulich und verständlich zu gestalten, dass sie seiner gesamten Hörerschaft, ungeachtet welche Vorkenntnisse sie mitbrachten, zugänglich waren (vgl. Jost 1897, 565). 1887 wurde Marions Lehrauftrag in eine Professur umgewandelt und er wurde somit zum ersten Professor für Erziehungswissenschaft in Frankreich. Von 1883 bis zu seinem Tod 1895 wirkte er also über einen Zeitraum von reichlich zehn Jahren hinweg als Dozent für Erziehungswissenschaft an der Sorbonne. Ab 1890 bot er auch praktische pädagogische Übungen für zukünftige Gymnasiallehrer an (vgl. ebd., 565f.). Marions pädagogische Theorien bildeten demnach für zahlreiche Lehrer mehrerer Jahrgänge, die sich auf eine Karriere in unterschiedlichen Schulstufen und Bildungsformen vorbereiteten, den Ausgangs-

384 „Ein ehemaliger Student unserer Universität, der heute in Grenoble studiert, hat mich während eines prüfungsgesprächs von Ihrem Seminar sprechen hören und von welch großem Interesse dieses für die Studenten der Pädagogik ist. Und er hat ein lebhaftes Interesse entwickelt, für einige Zeit nach Jena zu gehen und unter Ihnen zu arbeiten.“ (Chabot, Brief an Rein, 15. März 1907 – Ü.: K. GdV)

385 „Überall im schulreformerischen Werk der letzten zwanzig Jahre findet man seine Spuren wieder.“ (Dreyfus-Brisac 1896, 384 – Ü.: K. GdV)

punkt und oftmals wohl auch die theoretische Grundlage ihres eigenen erziehungstheoretischen Denkens und erzieherischen Handelns.

Nun hat es sich gezeigt, dass Marion nicht nur in seiner Eröffnungsveranstaltung Herbart kurz erwähnt hat (vgl. Marion 1883, 1267), sondern dass Marions pädagogische Theorie mit großer Wahrscheinlichkeit Herbartsch beeinflusst war. Daher kann man begründet davon ausgehen, dass diejenigen Lehramtskandidaten, die bei Marion erziehungswissenschaftlich bzw. pädagogisch unterrichtet worden sind, ihr erstes pädagogisch-theoretisches Rüstzeug vermittelt einer Herbartsch beeinflussten pädagogischen Theorie erhalten haben. Es ist weiterhin anzunehmen, dass Marions pädagogischer Einfluss auf die Lehrerbildung über die unmittelbare Wirkung auf seine eigenen Studenten noch hinausging. Ein guter Teil dieser Studenten war höchstwahrscheinlich später selbst in der Lehrerbildung tätig. Universitätsabsolventen konnten Lehraufträge an Lycées oder Universitäten übertragen bekommen. Die Lycées aber bildeten auch die Lehrer der EN aus. An den EN wiederum wurden die Lehrer der Primarschulen gebildet. Abgesehen von den an der Sorbonne eingeschriebenen Studenten hörten zudem auch Lehramtsanwärter, die die ENS Fontenay und Saint-Cloud besuchten, Erziehungswissenschaften bei Marion. Diese beiden genannten ENS, die im nächsten Abschnitt noch einmal genauer thematisiert werden, bildeten die zukünftige Elite des Primarschulwesens aus: Lehrerbildner, Unterrichtsinspektoren, Schullektoren und Rektoren von Lehrerbildungsanstalten, Verwaltungsangestellte im Unterrichtsministerium. Die universitäre erziehungswissenschaftliche Lehre verschaffte Marion also einen weitreichenden Einfluss auf die zukünftigen Lehrkräfte der französischen Schulen. Allgemein waren die Cours de science de l'éducation strukturell so angelegt, dass sie nicht nur ein universitäres Publikum erreichten, sondern auch von Lehramtskandidaten, die in den ENs oder den ENS gebildet wurden, aber auch von bereits in der Praxis stehenden Lehrkräften v.a. der Volksschule besucht werden konnten. In der Regel setzte sich jede erziehungswissenschaftliche Veranstaltung aus einer öffentlichen Vorlesung und einem Übungsseminar zusammen. Die Struktur war zentral vorgegeben und u.U. durch ausländische Vorbilder inspiriert. Den Lehrenden war es selbst überlassen, Vorlesung und pädagogische Übungen mit Inhalten zu füllen (vgl. Gautherin 2002, 93ff.). Dies führte teilweise zu einer Verunsicherung der jeweiligen Dozenten, besonders hinsichtlich der Übungsseminare, die den Studenten letztendlich vor allem die Möglichkeit gaben, ihre Kenntnisse zur Theorie der Pädagogik durch Übungen zu festigen. Gautherin erklärt, unter Bezug auf Henri Marion, dass es in den Übungsseminaren üblicherweise nicht um angewandte Pädagogik (also etwa um didaktische Übungen, Unterrichtshospitationen oder Lehrproben) ging; sie stellten also viel eher ein Tutorium zur erziehungstheoretischen Vorlesung dar (vgl. ebd., 95). Hinter der zweiteiligen Konzipierung der erziehungswissenschaftlichen Kurse stand aber nichtsdestotrotz der Gedanke, theoretische und praktische Zugänge zur Pädagogik in der Lehrerbildung wissenschaftlich zu verbinden. So lässt sich zumindest festhalten, dass die französischen Reformer hinsichtlich der Bestrebungen zur Umsetzung einer universitären Erziehungswissenschaft immerhin im selben Geiste wie Herbart handelten – unabhängig davon, ob sie u.U. tatsächlich durch seine pädagogischen Ideen angeregt waren oder nicht. Ähnliche Ziele wie die republikanischen Bildungsreformer verfolgten jedenfalls zeitgleich auch prominente Herbartianer, wie der o.g. Wilhelm Rein in Jena, wie Tuiskon Ziller in Leipzig oder auch Otto Willmann in Prag.³⁸⁶ Deren pädagogische Arbeit wurde, wie sich bereits gezeigt hat, in Frankreich auch interessiert wahrgenommen und diskutiert. Edmond Dreyfus-Brisac bezieht

386 Tatsächlich unterhielten auch mehrere der genannten französischen Professoren persönlich Kontakte zum Jenaer Pädagogischen Seminar unter Wilhelm Rein, an dem auch französische Lehramtsstudenten zeitweilig studierten. Dies wird unter III/3.2.1 noch bearbeitet werden.

sich vergleichend auf das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar, als er über die angemessene Gestaltung einer französischen universitären Erziehungswissenschaft nachdenkt: « Mais l'enseignement, tel que je le comprends, ne devrait pas se faire comme à l'école d'Iéna. La pédagogie devait être enseignée à la fois comme une science, par un professeur spécial, dans des cours de théorie générale, et comme un art par chaque professeur dans sa conférence particulière. »³⁸⁷ (Dreyfus-Brisac 1881, 133). Dreyfus-Brisac möchte die erziehungswissenschaftliche Lehre an den französischen Universitäten also anders organisiert wissen als in Jena. Auf welche Unterschiede legte er dabei Wert? Offensichtlich bezieht er sich mit l'école d'Iéna vor allem auf das pädagogische Universitäts-Seminar, das zu der Zeit noch unter der Leitung seines Gründers Karl Volkmar Stoy stand. Es wurde bereits gezeigt, dass Dreyfus-Brisac Stoy wahrscheinlich persönlich kennengelernt hat und sich mit der Arbeit am Jenaer Seminar wohl auch selbst vor Ort vertraut gemacht hat. Auch Karl Volkmar Stoy versuchte ganz im Sinne Herbarts eine wissenschaftliche theoretische pädagogische Bildung mit einer praktisch-pädagogischen Bildung systematisch zu vereinen. Die Vermittlung der pädagogischen Theorie erfolgte im Rahmen von Vorlesungen, die Stoy an der Universität zu Jena anbot (vgl. Coriand 2000, 176). Diese Vorlesungen gehörten nicht zum pädagogischen Seminar (vgl. ebd.), auch wenn sie den Seminaristen natürlich offenstanden. Aber auch am Seminar selbst wurde mit dem sogenannten Pädagogikum – einer Art Kolloquium – eine Veranstaltung angeboten, die der Vermittlung und Reflexion pädagogischer Theorie diente (vgl. ebd., v.a. 177ff.). Darüber hinaus lag der Schwerpunkt des Jenaer Seminars auf der praktisch-pädagogischen Arbeit, die in Anwendung und Lehre vielseitig organisiert war (vgl. ebd., 176, 180ff.). Selbst wenn man also die universitären Vorlesungen Stoy's ausklammerte und davon ausginge, dass Dreyfus-Brisac sich in seinem Vergleich mit Jena ausschließlich auf die erziehungswissenschaftliche Lehre am Pädagogischen Seminar beziehe, so stellt sich noch immer die Frage, welchen grundlegenden strukturellen Unterschied zur Jenaer pädagogischen Erziehungswissenschaft er in Frankreich umgesetzt sehen möchte. Thematisiert er hier die Zweigleisigkeit einer sowohl theoretisch-pädagogischen wie auch praktisch-pädagogischen Lehrerbildung? Dieser wird allerdings auch am Jenaer Seminar Genüge getan. Möglicherweise trennt er hier vor allem zwischen Allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik, die er beide an den französischen Universitäten als Teil der Lehrerbildung etabliert wissen möchte. So ließe sich erklären, dass er die praktisch-pädagogische Bildung im Rahmen des Faches besonders betont. Allerdings spielte auch die Fachdidaktik im Rahmen der praktisch-pädagogischen Bildung am Jenaer Seminar eine wichtige Rolle. Im Rahmen des Praktikum unterrichteten die Lehramtsanwärter an der Seminarübungsschule über einen längeren Zeitraum in ihrem Fach, hospitierten gegenseitig im Unterricht und setzten konkrete Übungsstunden im sogenannten Kritikum der wissenschaftlichen pädagogischen und dabei notwendigerweise auch (fach)didaktischen Kritik der Seminarlehrer und Kommilitonen aus (vgl. ebd., 180ff.). Letztendlich gibt die kurze Textstelle keinen sicheren Aufschluss darüber, warum genau Dreyfus-Brisac eine Vermittlung pädagogischer Wissenschaft nach dem Vorbild der école d'Iéna für Frankreich verwirft. Entscheidend ist, dass er einen Vergleich mit dem herbartianischen Jenaer Ansatz überhaupt vorgenommen hat, denn er weist darauf hin, dass sich die republikanischen Reformer bei ihren Bemühungen um die Etablierung einer universitären französischen Erziehungswissen-

387 „Aber die Lehre [der Erziehungswissenschaft – K. GdV], so wie ich sie mir vorstelle, sollte nicht so umgesetzt werden, wie an der Jenaer Schule [sic bzw. wörtliche Übersetzung]. Die Pädagogik sollte einerseits durch einen besonderen Professor im Rahmen eines theoretischen Kurses als eine Wissenschaft gelehrt werden, andererseits sollte sie von jedem Dozenten im Rahmen seines Faches als Kunst gelehrt werden.“ (Dreyfus-Brisac 1881, 133 – Ü.: K.GdV)

schaft durchaus auch an pädagogischen Institutionen orientiert haben, die herbartianisch geprägt waren. Im selben Text weist Dreyfus-Brisac auch auf Zillers Leipziger Seminar hin sowie auf Otto Willmann in Prag (s.o., S. 149f.; vgl. Dreyfus-Brisac 1881, 133). Die Herbartianer und ihr Beitrag zur Etablierung einer akademischen Pädagogik wurden in Frankreich durchaus wahrgenommen. Ob diese Wahrnehmung die Bildungsreformer eher zur Nachahmung oder zum Verwerfen bestimmter Strukturen und Ansätze animiert haben mag, ist dabei erst einmal von zweitrangiger Bedeutung. Auffällig ist immerhin, dass Henri Marion, der seine erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen ab 1883 vorerst im Rahmen eines Lehrauftrages angeboten hatte, am ersten März 1887 auf ministeriellen Erlass hin auf den ersten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaften in Frankreich berufen worden ist (vgl. Marion 1889, 21; vgl. Gautherin 2002, 36; vgl. Harth 1986, 70). Seine Ernennung erfolgte damit nur wenige Monate nach der Ernennung Wilhelm Reins zum ordentlichen Honorarprofessor in Jena. Dieser war dem 1885 verstorbenen Stoy nachgefolgt und mit dem Wintersemester 1886/87 ernannt worden (vgl. Scholz 1917, 12; vgl. OLN 8: AIHF). Es ist nicht abwegig, anzunehmen, dass die Ernennung Marions als Reaktion auf die Berufung Reins verstanden werden kann. Das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar war für die französischen Reformer von Interesse; es war wiederholt Ziel staatlicher französischer Studien- oder Forschungsreisen³⁸⁸. Darüber hinaus verfolgten die Franzosen die Entwicklung der deutschen universitären Pädagogik ganz unabhängig von systematisch-theoretischen Ansätzen ihrer unterschiedlichen Vertreter. Die Umwandlung der außerordentlichen Anstellung Marions in eine ordentliche Professur bedeutete, dass somit in Frankreich eine universitäre Erziehungswissenschaft ordentlich etabliert war, noch bevor es in Deutschland zu einer gleichen Entwicklung kam. Wilhelm Reins Honorarprofessur sollte erst im Jahre 1912 in eine persönliches Ordinariat und somit in die erste ordentliche Professur für Pädagogik in Deutschland umgewandelt werden (vgl. OLN 8: AIHF). Die Ernennung Marions erfolgte jedenfalls erneut nicht auf Initiative oder unter Einbeziehung der eigentlich zuständigen universitären Gremien, sondern auf staatlichen Beschluss hin. Marion wurde tatsächlich zu keiner Zeit durch die Sorbonne berufen, sondern auf Wunsch der Bildungsreformer eingesetzt. Einige Jahre nach der Einführung der erziehungswissenschaftlichen Lehre an der Sorbonne, nämlich zu Beginn des neuen Studienjahres 1890, wurde Henri Marion an der selben Universität – parallel zu seinen regulären Cours de science de l'éducation – damit betraut, praktisch-pädagogische Kurse für diejenigen Kandidaten unter dem wissenschaftlichen Nachwuchs anzubie-

388 Im Zusammenhang mit dem Jenaer Seminar soll am Rande noch auf eine auffällige Namensähnlichkeit hingewiesen werden: Wie noch im Kapitel 3.2 erläutert werden wird, haben auch einige französische Lehramtsanwärter im Rahmen eines Studentenaustausches für einige Zeit in Jena gelebt und am Jenaer Seminar gelernt. Einer dieser Studenten, die sich in Jena aufhielten, war ein Seminarlehrer aus Amiens namens Charles Toussaint. Im Wintersemester 1889/90 und im Sommersemester 1890 studierte er am Pädagogischen Universitäts-Seminar in Jena (vgl. Tabelle 7, Tabelle 8 und Tabelle 9). Ab 1911 bot in Caen ein Dozent mit Nachnamen Toussaint erziehungswissenschaftliche Kurse an. Es ist nicht auszuschließen, kann aber auch nicht belegt werden, dass es sich in beiden Fällen um denselben Toussaint handelt. Hinsichtlich der Zeit, die zwischen dem Aufenthalt des Charles Toussaint in Jena und der Lehrtätigkeit des Toussaint in Caen liegt, ist dies zumindest denkbar. Innerhalb von zwanzig Jahren ist eine Karriereentwicklung vom Seminarlehrer zum erziehungswissenschaftlichen Universitätsdozenten immerhin realistisch. Beide Städte, Amiens und Caen, liegen in Nordfrankreich. Allerdings ist der Name Toussaint recht häufig und weder über den Werdegang des Charles Toussaint nach seiner Rückkehr aus Jena nach Frankreich noch über die Karriere des Dozenten Toussaint vor seiner Lehrtätigkeit in Caen ist etwas bekannt. Insofern kann an dieser Stelle nur die Möglichkeit festgehalten werden, dass mit Toussaint in Caen ein Dozent erziehungswissenschaftliche Kurse angeboten haben könnte, der auch einige Zeit unter Wilhelm Rein in Jena pädagogisch gebildet worden ist.

ten, die auf eine Professur³⁸⁹ hinarbeiteten (vgl. Marion 1892b, VII). Im Bereich der Philosophie hatten bis zu diesem Zeitpunkt an der Sorbonne bereits seit zwei Jahren ähnlich ausgerichtete Veranstaltungen stattgefunden, die zum Ziel hatten, angehende Dozenten mit erziehungswissenschaftlichem Grundwissen vertraut zu machen, um dadurch die pädagogische Qualität der universitären Lehre zu verbessern. Ab 1890 fanden solche Veranstaltungen dann also fächerübergreifend für Kandidaten aus allen Fachbereichen statt. Offensichtlich ging man nun auch für den universitären Bereich nicht mehr davon aus, dass eine gute Lehre nahezu selbstverständlich durch ein umfassendes Fachwissen des Dozenten und seine Liebe zu seiner Fachwissenschaft garantiert werden könne; man räumte nun diesbezüglich ausdrücklich auch der Lehre über die Erziehung ihren Platz ein. Marion vermittelte dementsprechend in seinem Kurs zur *Éducation à l'Université*, aus dem auch seine Schrift *L'éducation dans l'université* (1892b) hervorgegangen ist, neben Kenntnissen zu Aufbau, Recht und Verwaltung des Bildungswesens, auch Grundlagen der Erziehungstheorie sowie speziell unterrichtsmethodisches Wissen. Man kann somit davon sprechen, dass mit Marions Lehre zur Erziehung an der Universität die französische Hochschuldidaktik offiziell ihren Anfang genommen hat. Marions didaktische Überlegungen und Ausführungen basierten dabei natürlich auf seiner eigenen u.a. Herbartsch beeinflussten Erziehungsphilosophie, deren grundlegende pädagogische Forderungen und Positionen dadurch auch in die Anfänge der französischen Hochschuldidaktik einfließen. Auch Marions didaktische Veranstaltungen fanden offensichtlich ein zahlreiches und interessiertes Publikum, das sich nicht nur aus Hörern zusammensetzte, die zur Teilnahme verpflichtet waren (vgl. ebd., VII).

Der offiziellen Einführung erziehungswissenschaftlicher Kurse, die mit Marions Veranstaltungen an der Sorbonne ihren Anfang nahmen, gingen allerdings bereits vereinzelt Initiativen, die Pädagogik zu verwissenschaftlichen bzw. an die Universitäten zu bringen, voraus. Bereits Mitte des 19. Jahrhunderts wurden Versuche unternommen, pädagogische Veranstaltungen an Hochschulen oder höheren Schulen anzubieten, so u.a. an der *École Normale spéciale* in Cluny oder auch an der Sorbonne selbst, wo Buisson sich für regelmäßige pädagogische *conférences* einsetzte (vgl. Gautherin 2002, 10ff.). 1882 wurde in der republikanischen Hochburg Bordeaux aufgrund lokalpolitischer Bemühungen ein Kurs für Lehramtsanwärter zu Grundlagen der Morallehre und der Psychologie eingeführt (vgl. ebd., 21). Bereits 1874 noch in vorrepublikanischer Zeit, nutzte Gabriel Compayré seinen Lehrauftrag für Philosophie an der Universität von Toulouse, um einen Kurs zur Philosophie der Erziehung anzubieten (vgl. ebd., 15). Gautherin weist darauf hin, dass Compayré diese inhaltliche Entscheidung in seiner Eröffnungsvorlesung mit den Worten eines deutschen Pädagogen (« *citant un pédagogue allemand* » – ebd.) begründet habe, dass es eine der wichtigsten Aufgaben seines Zeitalters sei, eine Wissenschaft von der Erziehung zu begründen, um somit für immer eine Erziehung zu verdrängen, die durch Unwissenheit und Improvisation geprägt sei und keine Fortschritte zu verzeichnen habe³⁹⁰. Gautherin nennt diesen Pädagogen nicht namentlich, allerdings bezieht sich Compayré nach eigenen Angaben auf einen berühmten Deutschen (« *un allemand célèbre* » – Compayré 1874, 29) namens M. Virchow, also wahrscheinlich auf Monsieur (M.), also Herrn Virchow, bei dem es sich nur um Rudolf Virchow handeln kann. Virchow war allerdings kein Pädagoge – als einen

389 Gemeint sind an dieser Stelle nicht nur Universitätsprofessuren, sondern auch Lehrstühle an *Grandes Écoles* oder *Lycées*.

390 « *La tâche de notre époque [...] est de fonder une science de l'éducation qui proscrive à jamais cette éducation ignorante et pleine de tâtonnement, dont les expérimentations sont toujours à recommencer.* » (Compayré 1874, z.n. Gautherin 2002, 15, Auslassung bei Gautherin i.O. – Das Originalzitat findet sich in Compayré 1874, 29. Gautherin gibt die Seiten 29-30 an; möglicherweise hat sie von einer anderen Ausgabe Gebrauch gemacht.)

solchen bezeichnet Compayré ihn übrigens auch nicht –, sondern Arzt. Er war politisch engagiert und setzte sich für naturwissenschaftliche Methoden in der Forschung ein. Leider belegt Compayré dieses Zitat nicht mit einem klaren Literaturhinweis (vgl. ebd.), der Aufschluss darüber geben könnte, ob Virchow sich tatsächlich explizit für die Etablierung einer Erziehungswissenschaft ausgesprochen hat oder ob Compayré unter Bezug auf allgemeinwissenschaftliche Äußerungen Virchows aus dem Gedächtnis zitiert hat.

Immerhin geht aus dieser Textstelle hervor, dass Compayré in seinem pädagogischen Ansatz schon früh von ähnlichen Positionen geleitet wurde wie Herbart. Die Gedanken zur Notwendigkeit einer Wissenschaft von der Erziehung erinnern an Herbarts Argumentation in der Einleitung zur Allgemeinen Pädagogik (1806). Anklänge an Herbart können also immerhin nicht ausgeschlossen werden; auch weil Compayré diese notwendige Wissenschaft von der Erziehung als eine angewandte Wissenschaft versteht, die sich wesentlich auf die Psychologie stütze (vgl. ebd., 29ff.; vgl. Gautherin 2002, 15)³⁹¹. Gautherin erklärt allerdings, dass Compayré sich eben dieser Problematik, also einer psychologisch begründeten Erziehungswissenschaft, in seinem Kurs nicht widmete; vielmehr setzte er sich mit der Geschichte der Erziehungstheorien auseinander. Ob er im Zuge dessen auch auf Herbarts Pädagogik eingegangen ist, bleibt offen. Nach Gautherin ging aus seinen Kursen von 1874 u.a. die Veröffentlichung seiner *Histoire de la Pédagogie* (1880) hervor (vgl. ebd.), die er höchstwahrscheinlich auch seinen Kursen zur Geschichte der Erziehung, die er ab 1880 in Fontenay-aux-Roses angeboten hat, zugrunde gelegt hat (vgl. Terral 1998, 101). Es sei daran erinnert, dass sich schon in der Erstauflage dieses Werkes, also in der Auflage von 1880, kurze Bezüge zu Herbart finden lassen. Insofern ist es nicht unwahrscheinlich, davon auszugehen, dass Compayré in seinem erziehungswissenschaftlich angelegten Kurs von 1874 explizit auf Herbart eingegangen ist. Die o.g. Parallelen zu Herbarts Argumentation für eine Wissenschaft von der Erziehung bleiben allerdings zumindest auffällig.

Die *Écoles Normales Supérieures* in Fontenay-aux-Roses und Saint-Cloud: Als die reformerischen Bemühungen um eine wissenschaftliche Begründung der Erziehung die Universitäten erreichten, wurden in den Lehrerbildungsanstalten in Fontenay-aux-Roses und in Saint-Cloud bereits seit einigen Jahren erste wissenschaftlich fundierte Kurse zu relevanten Fragen der Erziehung und des Unterrichts abgehalten. Die beiden *Écoles Normales Supérieures* (ENS) waren 1880 (Fontenay) bzw. 1882 (Saint-Cloud) als fortschrittliche Lehrerbildungsstätten im Dienste der Primarschulreform neu gegründet worden³⁹². Sie sollten eine Auswahl der Besten einer

391 Vergleichend seien dem hier zwei Zitate aus der Einleitung von Herbarts *Allgemeiner Pädagogik* gegenübergestellt: „Die erste, wiewohl bey weitem nicht vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie seyn, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre.“ (Herbart 1806 [1887/1964], 9 – Hrvg. i.O.); „Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese practische Überlegung, allenfalls vorläufig detaillirt bis zu den Maaßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweyte stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begränzt dargestellt würde“ (Ebd., 10)

392 Neben den beiden ENS, die in dieser Arbeit von besonderem Interesse sind, gab es noch weitere ENS die auf das Lehramt an den weiterführenden Schulen vorbereiteten, z.B. die Pariser ENS in der Rue d'Ulm. Bezüglich der sozialen Herkunft wie auch der Aufstiegschancen der jeweiligen Kandidaten im Bildungswesen lassen sich trotz der teils sozialistisch anmutenden Tendenzen der republikanischen Bildungsreform deutliche Klassenunterschiede feststellen. Die angehenden Volksschullehrer stammten in der Regel aus der Arbeiterschicht oder aus bäuerlichem bzw. kleinbürgerlichem Milieu; als Volksschullehrer würden die meisten von ihnen auch weiterhin den niedrigeren sozialen Schichten zugeordnet werden. Die Lehrer der Sekundarschulen waren zumeist Sprösslinge der mittleren bis höheren Klassen, entstammten also vor allem kaufmännischen, intellektuellen- oder Beamtenfamilien (vgl. Barbé 1982, 25ff.).

neuen Generation von Pädagogen für die Primarschulen vor allem auf Karrieren im Bereich der Schulleitung und der Lehrerbildung vorbereiten. Die Zulassung dieser Lehramtskandidaten erfolgte nach einem strengen Auswahlverfahren; die meisten Anwärter waren begabte Volksschüler aus niedrigeren sozialen Schichten oder engagierte junge Lehrerinnen oder Lehrer, die bereits an den Primarschulen arbeiteten (vgl. Barbé 1982, 25ff.). Die Lehrziele der Lehrerbildung an den beiden ENS waren klar republikanisch-reformerisch geprägt: Rationales Denken, Moralität und Pflichtbewusstsein sollten entwickelt werden und gemeinsam mit den angestrebten Tugenden der Republiktreue, der Begeisterung für die Sache der Volksschule und des sozialen Engagements fähige, handlungsbereite, politisch verlässliche und zielorientierte Lehrer hervorbringen. Aber auch die Entwicklung eines Klassenbewusstseins sowie intellektueller Demut spielten eine Rolle, denn der neue Typ Volksschullehrer sollte sich trotz seiner professionellen fachlichen und pädagogischen Bildung geistig und emotional nicht zu weit von der Lebensrealität seiner Schüler entfernen (vgl. 34ff., 46). Trotz ihres fortschrittlichen Charakters bildeten die ENS in Fontenay und Saint-Cloud gezielt das Lehrpersonal des Primarstufenbereiches aus; die Kandidaten würden später also – im Vergleich zu den Lehrern der Sekundarstufe oder den Universitätsdozenten – vor allem im Dienste der Bildung des einfachen Volkes stehen. Die Reform der Volksschulen sowie die Professionalisierung der Lehrerbildung zielten nur bedingt auf eine Aufhebung der gesellschaftlichen Klassenunterschiede (vgl. ebd., 37f.). Dessen ungeachtet waren Fontenay und Saint-Cloud durchaus elitäre Institutionen. Sie waren Vorzeigeprojekte und Kadernschiemen im Bereich der Primarschulreform und wurden als beispiellose Errungenschaften für eine demokratische Bildung und Erziehung wahrgenommen (vgl. ebd., 11). Im Zuge der Bemühungen um eine geregelte und einheitliche professionelle Lehrerbildung an den Écoles Normales, aus denen in der Regel die Volksschullehrer hervorgingen, offenbarte sich ein Mangel an geeignetem Lehrpersonal für die EN, welches die neue Generation der Primarschullehrer ausbilden sollte (vgl. ebd., 13ff.; vgl. Oulhiou 1981, 5). Aufgrunddessen wurde die Schaffung höherer pädagogischer Schulen angedacht, welche das Lehrpersonal und die Schulleiter der EN sowie die Unterrichtsinspektoren für den Primarschulbereich bilden sollten. Da der Lehrkräftemangel an den Mädchenschulen besonders gravierend war, hatte der Ausbau der Lehrerinnenbildung Vorrang, weshalb die ENS in Fontenay, an der ausschließlich weibliches Personal gebildet wurde, bereits 1880 gegründet wurde, also zwei Jahre vor dem auf die Bildung der männlichen Kollegen ausgerichteten Pendant in Saint-Cloud (vgl. Barbé 1982, 14f.; vgl. Oulhiou 1981, 7ff.). Beide ENS formten in den folgenden Jahrzehnten gewissermaßen das Herzstück der Umsetzung der Bildungsreform, denn sie setzten mit der Bildung des Lehr- und Verwaltungspersonals der Primarschullehrerbildung am notwendigen Ausgangspunkt einer pädagogischen Neuerung in den französischen Volksschulen an: Um die reformerischen Ideen erfolgreich im Unterricht zur Anwendung zu bringen, hatten die Bildungsreformer erkannt, dass eine adäquate Lehrerbildung, die diesen Ideen gerecht werden würde, wiederum nur von entsprechend gebildetem Lehrpersonal umgesetzt werden können würde. Gemäß dieser Logik musste die Gründung professioneller Lehranstalten für die zukünftigen Lehrerbildner als einer der ersten reformerischen Schritte gegangen werden, was die vergleichsweise frühe und zügige Etablierung der beiden ENS in Fontenay und Saint-Cloud noch parallel zum Erlass der drei wichtigsten Schulgesetze unter Jules Ferry erklärt.

Aus Sicht der Analyse der verdeckten HuH-Rezeption ist eine Auseinandersetzung mit den beiden ENS aus zweierlei Perspektiven, nämlich erstens hinsichtlich des Lehrpersonals und zweitens hinsichtlich bestimmter organisatorischer Strukturen von Interesse. Wenn man sich zuerst der Frage nach dem Lehrpersonal zuwendet, so fällt auf, dass – ähnlich wie im Fall der Etablie-

rung der Science de l'éducation an den französischen Universitäten – auch an den ENS in Fontenay und Saint-Cloud einschlägige HuH-Rezipienten zum Aufbau und zur Absicherung des Lehrbetriebes entscheidend beigetragen haben. Letztendlich sind es immer wieder dieselben Namen, auf die man stößt: Auch hier spielen Henri Marion, Gabriel Compayré und Ferdinand Buisson eine besondere Rolle.

Die Frage nach der Bildung der Lehrerbildner stellte die Initiatoren der ENS, hauptsächlich den Bildungsminister Jules Ferry und Ferdinand Buisson als verantwortlichen Direktor des Primarschulwesens, vor das Dilemma, dass auch für diese Institutionen erst einmal ideologisch verlässliches und pädagogisch kompetentes Fachpersonal gefunden werden musste, das Verwaltung und Lehre in Fontenay und Saint-Cloud würde übernehmen können. Besonders aufgrund dessen, dass sichergestellt werden musste, dass die republikanischen reformerischen Ideale am Ansatzpunkt der pädagogischen und didaktischen Reformierung engagiert und zuverlässig umgesetzt werden würden, bot es sich an, Lehrkräfte unbedingt aus dem Kreis der Bildungsreformer zu rekrutieren. Dementsprechend schlug Ferdinand Buisson als Rektor der geplanten ENS in Fontenay seinen langjährigen Freund und politischen wie weltanschaulichen Weggefährten (vgl. Dubois 2002b, 113f.) Félix Pécaut vor. Félix Pécaut, der sich in seiner Jugend zum Theologiestudium auch in Deutschland aufgehalten hatte und wahrscheinlich deutsch sprach, war für Ferry kein Unbekannter. 1879 war er im Auftrag des Unterrichtsministeriums bereits nach Italien gegangen, um das dortige höhere Primarschulwesen kennenzulernen (vgl. Oulhiou 1981, 7ff.). Pécaut wiederum stellte als ersten Lehrer in Fontenay, ebenfalls auf Vorschlag Ferdinand Buissons, Henri Marion ein. Marion, damals erst 36 Jahre alt, hatte bis dahin am Lycée Henri IV in Paris gelehrt und wurde in Fontenay nun mit den Kursen zur auf die Pädagogik angewandten Psychologie und Morallehre betraut (vgl. ebd., 31). Auf den studentischen Mitschriften dieser Kurse, die Marion vor der Veröffentlichung noch einmal durchgesehen und überarbeitet hatte, basieren seine Publikationen *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* und *Léçons de morale* (vgl. Jost 1897, 564f.); Marion brachte also bereits in Fontenay den Lehramtskandidatinnen seine pädagogische Theorie im Rahmen seiner erziehungswissenschaftlichen Philosophie näher. Félix Pécaut bescheinigte Marion große fachliche Erfolge in der Lehre: Offensichtlich war er bei den Studentinnen durch seine offene und zugewandte Art beliebt und konnte die Inhalte seines Faches interessant und nachvollziehbar darstellen. Dabei legte er von Anfang an viel Wert auf eine unbedingt wissenschaftliche Fundierung seiner pädagogisch-philosophischen Theorie (vgl. Pécaut zit. n. Oulhiou 1981, 32f.). Pécaut war sich sicher, dass Marion seine Hörerinnen, die später in der Volksschullehrerbildung tätig sein würden oder sogar Lehrerinnenbildungsanstalten als Direktorinnen leiten würden, fachlich nachhaltig beeinflusst hat (vgl. ebd., 33). Guillaume Jost brachte die Tragweite dieses Einflusses auf den Punkt³⁹³. Er erklärte, Marion habe durch seine Lehre grundlegend auf alle 170 Lehrerseminare Frankreichs gewirkt (vgl. Jost 1897, 563), denn er habe « des professeurs et futurs directeurs et directrices capables de répondre aux intentions des pouvoirs publics »³⁹⁴ (ebd.) auf ihre pädagogischen Karrieren vorbereitet. « C'est au peuple, aux maîtres et maîtresses du peuple que le jeune professeur de philosophie allait parler de morale rationnelle et de psychologie appliquée à l'éducation. »³⁹⁵ (Ebd.) Marion,

393 Jost bezog sich dabei auf Marions Lehrveranstaltungen sowohl in Fontenay wie auch in Saint-Cloud. Ab 1881/82 lehrte Marion an beiden neugegründeten ENS.

394 „Lehrer und zukünftige Direktoren und Rektorinnen, die den Erwartungen der öffentlichen Hand gewachsen sind“ (Jost 1897, 563 – Ü.: K. GdV)

395 „Es ist das Volk, es sind die Lehrer und Lehrerinnen des Volkes, zu dem der junge Philosophiedozent über vernunftbasierte Moral und auf die Erziehung angewandte Psychologie gesprochen hat.“ (Jost 1897, 563 – Ü.: K. GdV)

später erster französischer Professor für Erziehungswissenschaft, besetzte also auch den ersten Lehrstuhl an « le premier établissement supérieur de pédagogie qui ait été créé en France »³⁹⁶ (Pécaut zit. n. Oulhiou 1981, 31). Er kann bestimmt mit Recht als der wichtigste Pionier der französischen professionellen Lehrerbildung bezeichnet werden, den die pädagogische Reformbewegung der III. Republik hervorgebracht hat. Marion nahm übrigens auch Einfluss auf die Zusammensetzung der Lehrerschaft in Fontenay, indem er Félix Pécaut unter anderem seinen Freund Charles Bigot sowie einen Geschichtslehrer namens Melouzey vorschlug. Pécaut stellte beide in Fontenay als Literatur- bzw. Geschichtsdozenten an (vgl. ebd., 35f.).

Schon ab 1881 lehrte Marion auch an der Lehrerbildungsanstalt in Saint-Cloud, die im selben Jahr als EN gegründet worden war (vgl. Keller 1906/07, 15) und – nachdem bereits einige Vorbereitungskurse abgehalten worden waren – im März 1882 als ENS offiziell eröffnet wurde (vgl. Jacoulet 1906/07, 22). Der Gründungsdirektor von Saint-Cloud, E. Jacoulet, war dabei von Félix Pécaut vorgeschlagen worden; Pécaut und Jacoulet waren befreundet (vgl. ebd., 22f.). Marion lehrte nur von 1881-1882 in Saint-Cloud (vgl. Ohne Autor 1906/07, 341). Ab 1882 wurden die Kurse zur auf die Pädagogik angewandten Psychologie und Moral von Henri Dereux übernommen (vgl. Ohne Autor 1906/07, 341; vgl. Ohne Autor 1889c, 46; vgl. Barbé 1982, 41). Die Cours de psychologie et morale appliquées à la pédagogie sicherten die theoretisch-pädagogische Grundbildung der Kandidaten von Saint-Cloud ab. Mit Henri Dereux, der Marion nachfolgte, war für die Gestaltung dieser Kurse übrigens wiederum einer derjenigen Pädagogen verantwortlich, die auch zu den Autoren der offen HuH-Rezeption zählten: Dereux veröffentlichte einige Jahre später seine Auseinandersetzungen mit Herbarts pädagogischer Morallehre (*Les fondements de la morale d'après Herbart*) und Psychologie (*La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart*), die im Rahmen der Analyse der offenen Rezeption besprochen worden sind.

In Saint-Cloud waren Marions Kurse fachlich offensichtlich ausdrücklich der Pädagogik zugeordnet. Nicht so in Fontenay: Auch wenn er dort zur Psychologie und Moral unter erziehungstheoretischem Schwerpunkt lehrte, zählten diese Kurse, fachlich der Philosophie zugeordnet, in den Bereich der lettres, was aus deutscher Perspektive ungefähr der Zuordnung zu den Geisteswissenschaften und den Sprachen entspricht. Den eigentlichen Bereich der Pädagogik vertraute Félix Pécaut einem anderen prominenten Bildungsreformer, nämlich Gabriel Compayré, an, der in Fontenay ab 1880 einen Kurs zur Geschichte und Kritik der pädagogischen Theorien und Methoden (*Cours d'histoire et de critique des doctrines et des méthodes pédagogiques*) anbietet. Parallel dazu lehrte Compayré, ähnlich wie Marion, ab 1882 ebenfalls in Saint-Cloud: Auch hier unterrichtete er bis 1890 Pädagogik, allerdings lehrte er in Saint-Cloud anfangs schwerpunktmäßig zur Geschichte der Pädagogik; die Kurse von Marion und Dereux ergänzten hier ganz offiziell die pädagogische Grundlagenbildung. Spätestens 1886 las Compayré allerdings sowohl in Saint-Cloud wie auch in Fontenay zur Praxis und Theorie der Pädagogik, wie seine Cours de pédagogie théorique et pratique (1886) belegen, deren Veröffentlichung auf seiner Lehre an den ENS basieren (vgl. Grindelle 1886, 532). Compayré übernahm damit zumindest in Fontenay auch den Bereich der Lehre, für den vorher Marion verantwortlich gezeichnet hatte (vgl. ebd., 533) und hat dabei möglicherweise dessen erziehungstheoretischen Ansatz dahingehend modifiziert, dass er eine klarere begriffliche Trennung zwischen Pädagogik als Theorie der Erziehung und Erziehung als Praxis der Pädagogik vornimmt, die, so Compayré, durch führende Erziehungswissenschaftler seiner Zeit, unter diesen auch Henri Marion, nicht getroffen werde (vgl. ebd., 532f.).

396 „die erste höhere pädagogische Anstalt, die in Frankreich geschaffen worden ist“ (Pécaut z.n. ebd., 31 – Ü.: K. GdV)

Unabhängig von der jeweiligen genauen fachlichen Zuordnung der durch Henri Marion an den beiden ENS angebotenen erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Kurse lässt sich feststellen, dass die erziehungswissenschaftliche Grundlagenbildung der Kandidatinnen und Kandidaten von Fontenay und Saint-Cloud maßgeblich in den Händen von pädagogischen Theoretikern lag, die auch – und im Falle von Henri Marion natürlich ausdrücklich – zum Kreis der HuH-Rezipienten zählten. Wie sich gezeigt hat, hat zumindest Compayré in seinen Kursen in Fontenay – und wahrscheinlich auch in Saint-Cloud – Herbarts pädagogische Theorie neben anderen pädagogischen Ansätzen kurz umrissen (vgl. Compayré 1900[29], 456). Seine *Histoire de la pédagogie*, die ab 1880 bis zur Wende zum 20. Jahrhundert vielfach neu aufgelegt worden ist, beinhaltet bereits ab der ersten Auflage einen entsprechenden Absatz. Spätestens ab der 29. Auflage, im Jahr 1900, ist das Werk noch um ein Kapitel zur Entwicklung der zeitgenössischen Pädagogik ergänzt worden, in dem Compayré auch etwas ausführlicher auf den internationalen pädagogischen Herbartianismus eingeht (vgl. ebd., 496ff.).

Ob Henri Dereux im Rahmen seiner Lehre auch auf Herbarts pädagogische Psychologie eingegangen ist, für die er sich zumindest Ende der 1880er/Anfang der 1890er Jahre interessiert hat, lässt sich leider nicht mehr nachvollziehen. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung an den beiden ENS, welche der universitären Erziehungswissenschaft zeitlich noch vorausgegangen ist, zumindest marginale offene und verdeckte Bezüge zur Herbartschen Pädagogik feststellbar sind.

Henri Marion nahm auch nach seinem Wechsel an die Sorbonne weiterhin Einfluss auf die pädagogische LehrerInnenbildung in Fontenay und Saint-Cloud. Zumindest in Fontenay hielt er bis zu seinem Tod 1896 weiterhin hin und wieder Vorträge (vgl. Oulhiou 1981, 34). Darüber hinaus besuchten ab 1887 die Schülerinnen des dritten Jahrganges seine Vorlesungen an der Sorbonne, an denen auch die Zöglinge aus Saint-Cloud teilnahmen (vgl. ebd.; vgl. Marion 1883, 1263f.; vgl. Lavisie 1884, 200; vgl. Ohne Autor 1889c, 46).

Es sei daran erinnert, dass über Marions Tod hinaus der Einfluss seiner pädagogischen Theorie auf die Bildung der Frauen weiter wirkte (siehe auch S. 171). So weist z.B. Ferdinand Buisson darauf hin, dass Marions Witwe das erziehungswissenschaftliche Werk ihres Mannes in ihrer Stellung als Rektorin der *École normale supérieure de jeunes filles de Sèvres* weiterführte (vgl. Buisson 1896, 586). Die *Grande École* in Sèvres war 1881 im Zuge der Bemühungen um eine bessere Frauenbildung als universitäre Studieneinrichtung ausschließlich für Frauen gegründet worden, um weibliches Lehrpersonal auch für die weiterführende und höhere Frauenbildung zu bilden (vgl. Sée 1911, 60ff.). Henri Marion hat dort offensichtlich ebenfalls gelehrt (vgl. ebd., 62); seine Frau Mme Marion übernahm die Leitung der Anstalt im Jahr 1896 und hatte sie bis 1906 inne, als sie möglicherweise aus politischen Gründen die Stelle aufgeben musste (vgl. Terral 2007, Anm. Nr. 16 [S. 36]; vgl. zur Stellung Mme Marions als Rektorin auch Sée 1911, 62 u. Küss 1911, 80). Buisson erklärte 1896 hoffnungsvoll unter Verweis auf Mme Marion, welche die Schulleitung in Sèvres gerade übernommen hatte, « que l'école de Sèvres n'aura de longtemps d'autre inspiration que la sienne [de Henri Marion – Anm. K. GdV], exprimée mieux que par le meilleur des livres: c'est son âme qui a passé dans cette maison et qui la fera vivre »³⁹⁷ (Buisson 1896, 586).

³⁹⁷ „dass die Schule in Sèvre für lange Zeit durch niemand anderen als durch ihn [Henri Marion – Anm. K. GdV] inspiriert sein wird und zwar auf eine bessere Art und Weise, als das beste Buch es erreichen könnte: es ist sein Geist, der in dieses Haus Einzug gehalten hat und der es beleben wird (Buisson 1896, 586 – Ü.: K. GdV)*.“

Im selben Jahr, in dem die Witwe Marion die Hochschule in Sèvres übernahm, kam es übrigens auch in Fontenay zu einem Personalwechsel. Jules Steeg, ebenfalls einer der – wenn auch sehr kritischen – HuH-Rezipienten, folgte Félix Pécaut als Rektor der Schule nach.

Hinsichtlich der verdeckten HuH-Rezeption sind die beiden ENS, besonders die ENS in Saint-Cloud, nicht nur hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Lehre und des unterrichtenden Personals interessant, sondern sie boten einigen Kandidaten aufgrund bestimmter Strukturen auch in besonderem Maße die Möglichkeit, persönlich mit dem deutschen Herbartianismus in Verbindung zu kommen. Beide Einrichtungen hatten den Anspruch, die zukünftigen Lehrerbildner nicht nur fachlich und theoretisch pädagogisch zu bilden, sondern versuchten auch praktische Elemente in die Lehrerbildung zu integrieren. Besonders für das dritte Studienjahr war es angedacht, den Zöglingen praktische Erfahrungen im Unterricht und im Schulleben zu ermöglichen (vgl. Barbé 1982, 41). Leider konnte dieser Anspruch besonders für die Zöglinge in Saint-Cloud nicht immer zufriedenstellend erfüllt werden. Für die Schülerinnen in Fontenay gelang es Félix Pécaut immerhin, Hospitationen und einige Übungsstunden an verschiedenen Grundschulen zu organisieren (vgl. ebd.). Die Kandidaten von Saint-Cloud mussten sich allerdings zumeist mit Übungen zur Unterrichtsplanung für Lehreinheiten in fiktiven Schulklassen unterschiedlicher Schulformen mit Auswertungen und Besprechungen begnügen (vgl. ebd., 42). Insgesamt hatten diese praktischen Übungen ebenfalls eher theoretischen Charakter. Dieser Mangel an zugänglichen praktischen Erfahrungsfeldern wurde zumindest teilweise und nur für einige der Schüler dadurch kompensiert, dass sie die Möglichkeit hatten, im Rahmen des staatlichen Programmes zur Förderung des internationalen Studentenaustausches für ein bis zwei Semester an ausländischen Universitäten und Lehrerseminaren zu studieren. Jedes Jahr wurden in Saint-Cloud einige der besten Zöglinge ausgewählt, um ins Ausland zu gehen (vgl. Jacoulet 1889, 39). Eine wichtige deutsche Partnerinstitution beider Schulen war das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein, dass ab den 1880er bis in die 1910er Jahre auch ausländische Studenten aufnahm: unter ihnen mehrere französische Stipendiaten, von denen die meisten aus Saint-Cloud kamen. Zwischen 1886 und 1896 waren nachweislich fünf Zöglinge aus Saint-Cloud in Jena (siehe Tabelle 7), unter ihnen die bereits erwähnten Henri Chauvet, Jules (?) Chopin, Charles Toussaint und Auguste Turquet, die zwischen 1891 und 1894 ihre Erfahrungen am Jenaer Seminar in Zeitschriftenbeiträgen im AEP (vgl. Chauvet 1891; vgl. Toussaint 1892; vgl. Turquet 1892) bzw. im MGIP (vgl. Chopin 1893 und 1894) reflektiert hatten. Gleicht man die Daten des Aufenthaltes der fünf Studenten in Jena mit dem Jahrgang ihres Eintritts in Saint-Cloud ab, so zeigt sich, dass sie wahrscheinlich ihre dreijährige Ausbildung in Saint-Cloud bereits beendet hatten und, mit Ausnahme von Jules Perrin, direkt im Anschluss an ihr Examen nach Jena gingen, um dort weitere pädagogische Erfahrungen zu sammeln³⁹⁸. Drei dieser Studenten hielten auch nach ihrer Rückkehr offensichtlich Kontakt mit dem Jenaer Seminar. Aus einer Übersicht über die korrespondierenden Mitglieder des Jenaer Pädagogischen Seminars, die sich im zehnten Seminarheft (1903) findet, geht hervor, dass Henri Chauvet, Auguste Turquet und Jules Perrin als korrespondierende Mitglieder weiterhin dem Seminar angehört haben (vgl. Landmann 1903).

398 Bezüglich des Zöglings Chopin besteht eine Unsicherheit hinsichtlich des Zeitpunktes seines Eintritts in Saint-Cloud. Im Verzeichnis der Schüler der Anstalt finden sich insgesamt zwei Kandidaten mit dem Namen Chopin. Es sind ausschließlich die Nachnamen gelistet. Der erste Zögling Chopin kam bereits 1884 nach Saint-Cloud. Sechs Jahre später, 1890 wurde ein Schüler gleichen Namens aufgenommen. Wahrscheinlich handelt es sich bei diesem letzteren, später aufgenommen Chopin um denjenigen, der drei Jahre später als Stipendiat nach Jena gegangen ist, um dort am Pädagogischen Seminar zu studieren.

Tab. 7: Zöglinge der ENS in Saint-Cloud am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar

Name	Jahrgang	Aufenthalt in Jena	KM	P
Toussaint, Charles	1886	WS 1889/90 – SS 1890		x
Chauvet, Henri	1886	WS 1890/90 – SS 1891	x	x
Turquet, Auguste	1887	SS 1891 – SS 1891/92	x	x
Perrin, Jules	1882	WS 1891/92 – SS 1892	x	
Chopin, J. (Jules?)	1890	WS 1893/94 – SS 1894		x

Jahrgang = Jahr des Eintritts in die ENS in Saint Cloud

KM = Korrespondierende Mitglieder

P = Veröffentlichung eines Artikels zum Aufenthalt am pädagogischen Seminar

Leider liegt ein Verzeichnis der korrespondierenden Mitglieder erstmalig im Jahr 1903 vor. Es lässt sich nicht genau feststellen, wie lange die vier Zöglinge aus Saint-Cloud zu diesem Zeitpunkt bereits korrespondierende Mitglieder des Seminars waren. Allerdings kann man wohl davon ausgehen, dass ihre Mitgliedschaft bereits während ihres Aufenthaltes in Jena oder mit der Rückkehr nach Frankreich bzw. unmittelbar danach begonnen hat. Da diese korrespondierenden Mitgliedschaften freiwilliger Natur waren und offensichtlich nicht automatisch jedem ehemaligen Studenten am Seminar zuteil geworden sind, zeugen sie wohl von einer besonderen Verbundenheit der betreffenden Zöglinge zum Seminar. Höchstwahrscheinlich hatten die Studenten in Jena während ihrer theoretischen und praktischen pädagogischen Bildung Erfahrungen sammeln können, die sie als wertvoll oder zumindest anregend und interessant eingeschätzt haben. Vielleicht hatten sie auch mit anderen Mitgliedern des Seminars, sei es aus dem Lehrkörper oder aus der Studentenschaft, Bekanntschaften und fachliche Kontakte knüpfen können. Jedenfalls wünschten die drei genannten französischen Pädagogen offensichtlich weiteren Kontakt mit dem Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar und somit auch zur Jenaer Pädagogik, die unverkennbar Herbartsch bzw. herbartianisch geprägt war.

Von der offiziellen Partnerschaft zwischen den ENS in Fontenay und in Saint-Cloud und dem Jenaer Pädagogischen Seminar unter Wilhelm Rein zeugt auch ein Brief aus dem Privatnachlass von Rein. Es handelt sich dabei um ein an Rein gerichtetes Einladungsschreiben der Associations amicales des anciens élèves des ENS de Fontenay et de Saint-Cloud³⁹⁹ zu den für die Osterferien 1906 geplanten Feierlichkeiten anlässlich des 25-jährigen Bestehens beider Schulen. In dem Schreiben heißt es wörtlich:

« Heureux de se rappeler en cette circonstance solennelle l'accueil bienveillant que les boursiers de l'Instruction Publique en Allemagne, pour la plupart anciens élèves de Fontenay ou de St. Cloud, ont toujours rencontré auprès de vous et toujours désireux de vous témoigner leur respectueuse gratitude, les représentants des deux Associations amicales ont le grand honneur de vous inviter à la fête projetée. »⁴⁰⁰ (Besnard/Mahane, Schreiben an Rein vom 12. April 1906)

³⁹⁹ Vereinsverbund der ehemaligen Schüler der ENS in Fontenay und Saint-Cloud.

⁴⁰⁰ „Da sie sich zu diesem feierlichen Anlass gern der freundlichen Aufnahme erinnern, welche die Stipendiaten des Öffentlichen Unterrichts, die nach Deutschland gegangen sind, bei Ihnen gefunden haben – zum größten Teil [waren es] Schüler in Fontenay und Saint-Cloud – und stets von dem Wunsch gelenkt, Sie ihrer respektvollsten Dankbarkeit zu versichern, haben die Repräsentanten der beiden Vereine der Ehemaligen die große Ehre, Sie zu dem geplanten Fest einzuladen.“ (Mahane/Besnard, Brief an Rein vom 12. April 1906)

Es besteht also kein Zweifel, dass das Jenaer Pädagogische Seminar für die beiden bedeutendsten und repräsentativen Lehrerbildungseinrichtungen des republikanischen reformerischen Bildungswesens zu einer wichtigen Partnerinstitution geworden war und dass dadurch auch mit dem Herbartianer Rein persönlich ein fachlicher Kontakt zustande gekommen war. Die Tatsache, dass Wilhelm Rein zum 25. Jubiläum der beiden Schulen eingeladen worden ist, darf keinesfalls gering geschätzt werden. An den Feierlichkeiten nahmen vor allem Persönlichkeiten teil, die sich auf die eine oder andere Weise um die republikanische Bildungsreform an sich oder aber um den Aufbau und um die Entwicklung der beiden ENS bzw. um deren Schüler und Absolventen verdient gemacht hatten (vgl. Goujon 1906/07, 235). Wilhelm Rein wurde diesem Kreis von Seiten der Franzosen offensichtlich zugerechnet. Es stellt sich dabei die Frage, welchen pädagogischen Einfluss Wilhelm Rein bzw. der Lehr- und Lernbetrieb am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar auf die Ehemaligen von Saint-Cloud und Fontenay gehabt haben mag. Diese Frage wird unter III/3.2.1. noch einmal aufgegriffen. An dieser Stelle bleibt noch festzuhalten, dass – wie aus dem o.g. Schreiben hervorgeht – möglicherweise nicht nur Zöglinge aus Saint-Cloud, sondern auch Absolventinnen aus Fontenay für einige Monate nach Jena gegangen sind. In den Mitgliederlisten für das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar finden sich zwei Personen verzeichnet, die möglicherweise dafür in Frage kommen: Es handelt sich um zwei Französinen, Jeanne Anna Georg und Mlle Dard, die für zwei bzw. ein Semester bei Wilhelm Rein studiert haben. Jeanne Georg hielt sich vom WS 1904/05 bis SS 1905 am Seminar auf. Die nur mit Nachnamen verzeichnete Mlle Dard hat wahrscheinlich nur das SS 1907 in Jena verbracht.

Bildungs- und Forschungsreisen und Auslandsstipendien: Hinsichtlich der Frage nach einer möglichen verdeckten HuH-Rezeption ist nun gezeigt worden, dass vor allem die Strukturen der reformierten Lehrerbildung, sei es an den ENS im Rahmen der Bildung der Lehrerbildner und Kader des Primarschulwesens, sei es an den Universitäten im Rahmen des Ausbaus erziehungswissenschaftlicher Kurse, einen Einfluss oder ein Einsickern Herbartischer bzw. herbartianischer pädagogischer Ideen in die französische Pädagogik der Zeit ermöglicht haben. Es hat sich dabei herausgestellt, dass pädagogische Kontakte nach Deutschland einen solchen möglichen Einfluss wesentlich begünstigt haben können. In diesem Abschnitt sollen solche Möglichkeiten französischer Kontakte mit der herbartianischen Pädagogik in Deutschland noch näher beleuchtet werden. Dabei wird zum einen unter Bezug auf einschlägige Beispiele auf die Bedeutung von pädagogischen Bildungs- und Studienreisen verwiesen. Zum anderen wird noch einmal die Rolle der Auslandsstipendien Bourses de Séjours hervorgehoben, die mehreren angehenden oder seit wenigen Jahren im Berufsleben stehenden französischen Bildungsinspektoren, Lehrerbildnern und Lehrern Studienaufenthalte u.a. in Zentren des deutschen pädagogischen Herbartianismus ermöglicht haben.

Studienreisen ins deutsche Ausland ermöglichten es französischen Pädagogen, sich persönlich mit pädagogischen Institutionen vor Ort vertraut zu machen, so auch mit herbartianischen Einrichtungen, wie z.B. mit dem Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar, der Heilpädagogischen Anstalt unter Johannes Trüper, aber auch mit dem Zillerschen Seminar in Leipzig oder der ebenfalls in Leipzig angesiedelten Barth'schen Erziehungs-Anstalt. So wissen wir von Louis Gockler, dass er in den späten 1880er oder in den 1890er Jahren einige Zeit in Jena verbracht hat, wo er das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar kennengelernt und pädagogische Veranstaltungen bei Wilhelm Rein besucht hat und wo er an der Stoyschen Erziehungsanstalt selbst gelehrt hat (vgl. Gockler 1905, XI; vgl. Mauxion 1905, 203). Es waren auch die pädagogischen Erfahrungen, die Gockler in seiner Jenaer Zeit gesammelt hat, die ihn dazu veranlasst

haben, seine große Herbartmonographie zu verfassen (vgl. Gockler 1905, XI). Nach Jena reiste u.a. auch Charles Chabot, der zahlreiche Studienreisen ins europäische Ausland unternommen hat und auch am pädagogischen Herbartianismus ein kritisches Interesse entwickelt hatte. Eine dieser Reisen führte ihn am 29. 05. 1902 auch an das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar (vgl. UAJ, Bestand S, Abt. I, S. 180). Möglicherweise hatte er Jena auch schon einige Jahre früher besucht, denn vier Jahre früher war er bereits in staatlichem Auftrag nach Deutschland, genauer nach Sachsen und Preußen, gereist, um sich über die dortigen Lehrerseminare zu informieren (vgl. Chabot 1899, 481). Laut einer Anmerkung der Redaktion der *Revue Pédagogique* muss diese Reise im September 1898 stattgefunden haben (vgl. ebd., FN 1). In dem entsprechenden Beitrag zu den Ergebnissen dieser Reise gibt Chabot an, dass er sich in Dresden auch mit einem Herrn Klähr getroffen habe, der ihn offensichtlich bei seinen Recherchen unterstützt hat (vgl. Chabot 1899, 481 FN 2); wahrscheinlich handelte es sich dabei um den Herbartianer Theodor Klähr, der in Nachfolge von Wilhelm Rein zwischen 1894 und 1898 die herbartianische Zeitschrift *Pädagogische Studien* herausgeben hat (vgl. OLN 16: AIHF). In dem Artikel bezieht sich Chabot auch auf bildungspolitische und pädagogische Positionen Wilhelm Reins (vgl. Chabot 1899, 484f.). Allerdings geht aus seinen Ausführungen nicht genau hervor, ob er damals wirklich schon einmal in Jena gewesen ist bzw. ob er sich mit Rein persönlich getroffen hat. Immerhin erwähnt er die Jenaer Ferienkurse (vgl. ebd., 487). Jena gehörte damals allerdings weder zu Preußen noch zum Königreich Sachsen, die das eigentliche Ziel dieser Reise waren, sondern zum Herzogtum Sachsen-Weimar-Eisenach, also zu einem der Thüringischen Staaten und war womöglich aus diesem Grund auf Chabots Reise 1898 als Station ausgenommen gewesen. Nachweisen lässt sich also nur ein einmaliger Aufenthalt Charles Chabots am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar. Diesen Aufenthalt scheint Chabot allerdings in recht guter Erinnerung behalten zu haben. Wie gezeigt worden ist, hat er zumindest anlässlich eines bestimmten Prüfungsgesprächs im Rahmen einer Lehramtsprüfung auf die Bedeutung des Jenaer Universitäts-Seminars als pädagogische Institution hingewiesen: Höchstwahrscheinlich hat er sich dabei lobend über die pädagogische Arbeit am Seminar ausgesprochen, denn bei einem seiner Studenten wurde dadurch das Interesse geweckt, selbst für einige Zeit nach Jena zu gehen. Chabot unterstützte das Ansinnen des Studenten, indem er sich in einem Brief als Fürsprecher an Rein wandte und ihn bat, einen solchen Aufenthalt zu ermöglichen (vgl. Chabot, Brief an Rein 15. 03. 1907). Zwischen Chabots eigenem Besuch in Jena und der Nachfrage für den Studenten liegen immerhin knapp fünf Jahre. Wenn man sich vor Augen hält, dass Chabot wahrscheinlich bereits vor seiner Reise nach Jena Inhalte zur Herbartschen oder herbartianischen Pädagogik in seine Lehre aufgenommen hat und dass er Interesse genug am pädagogischen Herbartianismus hatte, um sich in kleineren Rezensionen wiederholt mit dieser Strömung auseinanderzusetzen, so erscheint es wenig begründet, anzunehmen, dass er sich nur während eines einzigen Prüfungsgesprächs zum Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar geäußert haben soll. Chabot vertrat, bei aller Skepsis gegen Herbarts pädagogische Theorie und eine herbartianische wissenschaftliche Pädagogik, offensichtlich die Meinung, dass ein französischer Pädagoge seiner Zeit unbedingt Herbarts pädagogische Theorie wie auch den pädagogischen Herbartianismus als wissenschaftliche Strömung kennen müsse, da beide von bildungshistorischer und wissenschaftspädagogischer Bedeutung seien und es sich zudem für französische Lehrer durchaus lohne, sich mit deren pädagogischen Grundideen auseinanderzusetzen, um möglicherweise Inspiration für die eigene pädagogische Arbeit zu erhalten (vgl. Chabot 1901, 171; vgl. besonders Chabot 1904, 367). Es ist dabei auffallend, dass Chabots Herbartianismuskritik im Jahr 1901, also vor seiner Reise nach Jena, ungünstiger ausfällt als drei Jahre später. Chabot hielt es 1901

lediglich für wichtig, Herbarts pädagogische Theorie aus bildungshistorischer Sicht zu kennen und mit dem Herbartianismus als zeitgenössischer pädagogischer Strömung vertraut zu sein, um angemessen an modernen pädagogischen Diskursen teilnehmen zu können. 1904 schätzte Chabot Herbarts Pädagogik zwar auch als verbesserungswürdig ein, stellte sie aber gleichzeitig als eine wertvolle theoretische Basis mit durchaus praktischem pädagogischem Nutzen vor und empfahl sie Lehramtsstudenten weniger aus bildungshistorischen Gründen an; vielmehr betonte er den Wert der Herbartschen Theorie als grundlegende, detailliert durchdachte pädagogische Systematik, die wertvolle Erkenntnisse für eine gelingende pädagogische Praxis bieten könne (vgl. Chabot 1904, 367). Wahrscheinlich hatte sich Chabot zwischen 1901 und 1904 genauer mit Herbarts Pädagogik auseinandergesetzt und seinen ursprünglichen ungünstigeren Eindruck teilweise revidiert. Aber auch sein Urteil über den pädagogischen Herbartianismus als wissenschaftliche Schule fällt weniger streng und nicht mehr so ablehnend aus. Möglicherweise hat dazu auch sein kurzer Aufenthalt in Jena beigetragen, wo er fraglos Gelegenheit hatte, die Arbeit am Pädagogischen Universitäts-Seminar unter Wilhelm Rein kennenzulernen. Chabot erinnert sich in seinem Brief an Rein des freundlichen Empfangs, der ihm selbst zuteil geworden sei und betont, dass er das Ansinnen seines Studenten, einige Zeit in Jena zu lernen, ausdrücklich befürworte (vgl. Chabot, Brief an Rein vom 15. März 1907). Ob der durch Chabot empfohlene Student, den Chabot nicht namentlich nennt, sondern von dem er nur erklärt, dass er in Grenoble studiere, letztendlich wirklich die Möglichkeit gehabt hat, nach Jena zu gehen, bleibt ungewiss. Immerhin wandte sich ein Student namens Giraudon von der *Ecole Supérieure Coulon* in Grenoble wenige Tage nach Charles Chabot, nämlich am 23. März 1907, brieflich in deutscher Sprache an Wilhelm Rein und bat ihn um die Möglichkeit, einige Zeit in Jena zu verbringen. Aus finanziellen Gründen ersuchte er Rein um Vermittlung einer Stelle „als französischer Lektor an der Universität zu Jena oder als Assistent im Gymnasium oder in einem Lehrerseminar oder in irgend einer anderen Anstalt“ (Giraudon, Brief an Rein vom 23. März 1907). Ob es sich bei diesem Giraudon, der offensichtlich kein Stipendiat der *Bourses de séjours* war⁴⁰¹, tatsächlich um den ehemaligen Studenten Chabots handelt, ist nicht sicher; er verweist in seinem Schreiben nicht auf Chabot, sondern nennt drei andere Professoren, wahrscheinlich von der Universität in Grenoble (Besson, de Crozals, Morillot) als Referenz. Allerdings erklärt er deutlich, warum ihm an einem Aufenthalt in Jena gelegen sei, den er sich durch eine Stelle selbst zu finanzieren wünscht: „Was ich über Ihr berühmtes pädagogisches Seminar gehört habe, brauche ich nicht zu wiederholen [...]. Gleich nachdem ich von Ihrem Institut sprechen gehört hatte, entstand in mir der sehnliche Wunsch von Ihnen einmal vieles zu lernen.“ (Ebd.) Aufgrund auffälliger Übereinstimmung wichtiger Daten (Chabots Anschreiben ging dem Brief Giraudons nur um wenige Tage voraus, Giraudon studierte in Grenoble und hatte offensichtlich mündlich vom Jenaer Seminar erfahren) kann es als sehr wahrscheinlich gelten, dass Giraudon ebenjener Student war, für den Chabot sich bei Rein eingesetzt hat. Allerdings hat Giraudon, trotz der Fürbitte durch Chabot, wahrscheinlich nicht die Möglichkeit gehabt, am Seminar in Jena zu studieren. Vielleicht hat ihm Rein keine entsprechende Stelle vermitteln können, um die Kosten aufbringen zu können. Jedenfalls taucht der Name Giraudon in den Teilnehmerlisten des Seminars oder unter den Hörern der universitären Veranstaltungen Wilhelm Reins nicht auf. Trotzdem bleibt seine Anfrage nach einer Möglichkeit, in Jena zu studieren, bemerkenswert. Falls er

⁴⁰¹ Man kann nicht ausschließen, dass Giraudon zu einem früheren Zeitpunkt ein Stipendium erhalten hatte, um nach Deutschland zu gehen. Er erklärt, dass er bereits einmal für anderthalb Jahre in Deutschland gewesen sei. Allerdings merkt er an, dass er „diesmal eine Reise nach Deutschland nicht ganz auf [eigene] Kosten unternehmen“ (Giraudon, Brief an Rein 1907) könne; wahrscheinlich hat er sich die erste Reise aus Ersparnissen finanziert.

tatsächlich durch Chabot von Reins pädagogischer Arbeit am Seminar erfahren hat, so muss Chabot von dieser beeindruckt und überzeugt gewesen sein und sie fraglos gelobt haben. Auch wenn man berücksichtigt, dass die Betonung der pädagogischen Bedeutung des Jenaer Seminars bzw. der Arbeit Reins teilweise der zeitgemäßen höflichen Formulierung der beiden betreffenden Briefe geschuldet sein mag, so bliebe doch die Tatsache bestehen, dass Giraudon sich aufgrund von nichts weiter als einem mündlichen Bericht Chabots entschieden hat, zu versuchen, sich bei Rein in Jena pädagogisch bilden zu können. Auch wenn man davon ausginge, dass Giraudon u.U. doch nichts mit Chabot zu tun hatte und aus einer anderen Quelle von Jenaer pädagogischen Seminar erfahren haben sollte, so schmälert das keinesfalls die Bedeutung seiner persönlichen Bemühungen. In beiden Fällen kann das Jenaer Seminar als eine in Frankreich zumindest bei einigen Experten bekannte und als bedeutend bewertete pädagogische Institution angenommen werden. Giraudon wird jedenfalls seine Entscheidung nicht leichtfertig getroffen haben, zumal man bedenken muss, dass der Student gegen finanzielle Widerstände erwogen hat, (erneut) ins Ausland zu gehen, um sich auf eigene Kosten pädagogisch fortzubilden. Dieser Schritt musste unweigerlich zumindest eine zeitliche Verzögerung seiner beruflichen oder akademischen Karriere im eigenen Land bedeuten; Giraudon musste sich von seinem Studium bei Rein offensichtlich einen deutlichen Erkenntnisgewinn, praktisch pädagogische Erfahrung oder auch einen beruflichen Vorteil im eigenen Land versprechen.

Neben Charles Chabot sind mehrere andere Philosophen und Pädagogen aus dem Kreis der Bildungsreformer und der HuH-Rezipienten regelmäßig oder für längere Zeit ins Ausland gereist, um pädagogische Kongresse zu besuchen, Studienreisen zu unternehmen oder sich mit dem Bildungswesen anderer Länder vertraut zu machen. Dabei haben sie offensichtlich auch mit einschlägigen herbartianischen Pädagogen Bekanntschaft gemacht, wobei besonders viele Spuren nach Jena führen. Das Jenaer Pädagogische Seminar hatten nachweislich mehrere einflussreiche Reformer besucht; so war z.B. Dreyfus-Brisac, der auch Ziller persönlich kennengelernt hatte noch mit Karl Volkmar Stoy und dessen Sohn Heinrich bekannt geworden (Dreyfus-Brisac 1881, 133). Mit Wilhelm Rein standen u.a. – meist infolge von Studienreisen – Charles Chabot, Ferdinand Buisson, Auguste Pinloche und Guillaume Jost in persönlichem Kontakt (siehe III/2.4). Charles Chabot hat sich nach eigenem Bekunden zumindest zu einer Gelegenheit in eher privatem Rahmen mit Gabriel Compayré über herbartianische Belange ausgetauscht (siehe ebd.; vgl. Chabot 1901b, 167). Man kann mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass diejenigen Reformer, die am Herbartianismus interessiert und miteinander persönlich bekannt waren, sich über theoretische Grundgedanken der Herbartschen oder herbartianischen Pädagogik, aber auch über ihre Eindrücke und Erkenntnisse, die sie bei Besuchen von herbartianischen pädagogischen Einrichtungen haben gewinnen können, ausgetauscht haben. Dies kann auf pädagogischen Konferenzen, im Rahmen beruflicher Gespräche, aber auch in eher privatem Rahmen geschehen sein und ist wahrscheinlich kaum schriftlich dokumentiert worden. Über die genauen Thematiken und den Verlauf solcher Diskurse und über ihren Einfluss auf bildungspolitische Überlegungen und Entscheidungen kann aber bestenfalls spekuliert werden. Wenn man allerdings bedenkt, dass einflussreiche Pädagogen/Philosophen wie Henri Marion oder Ferdinand Buisson durch Herbart theoretisch-pädagogisch beeinflusst bzw. praktisch-pädagogisch am Herbartianismus interessiert waren, ist die Vermutung zulässig, dass die entsprechenden Diskurse u.a. auch durch pädagogische Impulse geprägt waren, die aufgrund von praktischen Erfahrungen oder Beobachtungen an herbartianischen Einrichtungen durch französische Pädagogen nach Frankreich eingeführt wurden und dass diese Impulse durch einige Reformer bei der tätigen Gestaltung des Bildungswesens aufgenommen wurden. Zumindest deutet sich aber an,

dass mehrere derjenigen HuH-Rezipienten und/oder Bildungsreformer, welche die Möglichkeit hatten, nach Deutschland zu reisen und dort herbartianische Pädagogen bzw. durch diese geleitete oder begründete pädagogische Einrichtungen kennenzulernen, deren praktisch-pädagogischer Arbeit zumeist als pädagogisch sinnvoll, praktisch fruchtbar und theoretisch fundiert wahrgenommen haben. Solche Begegnungen mit herbartianischer pädagogischer Praxis führten in einigen Fällen auch dazu, dass französische Pädagogen ihr ursprünglich eher ungünstiges Urteil über Herbarts Pädagogik oder die seiner geistigen Schüler revidierten oder zumindest relativierten. Ein Beispiel dafür findet sich bei Charles Chabot, der sein Misstrauen gegen den Herbartianismus als wissenschaftliche Schule, welches im Jahr 1901 augenscheinlich war, nach seinem kurzen Besuch am Jenaer Seminar nicht mehr so offensichtlich zeigte. Das zeigt sich auch bei Dreyfus-Brisac, der dem pädagogischen Herbartianismus eher skeptisch begegnet (vgl. Dreyfus-Brisac 1881, 133), der aber die Gelegenheit gehabt hat, sowohl Stoy als auch Ziller persönlich kennenzulernen und in Jena und Leipzig vor Ort Einblick in deren pädagogische Arbeit zu nehmen. Besonders Stoy lobt er als einen fähigen und enthusiastischen Pädagogen, aber auch Ziller erziele in der Lehrerbildung gute Ergebnisse (vgl. ebd., 132f.). Dreyfus-Brisac betont dabei, dass es sich bei diesen erfreulichen Beispielen allerdings um Ausnahmereisenergebnisse und seltene Erfolgsgeschichten des Herbartianismus handle (vgl. ebd., 133). Ähnlich argumentiert auch Jules Steeg einige Jahre später, als er in seinem Artikel zum Herbartianismus in Deutschland von diesem nur wenig Gutes zu sagen weiß, allerdings die pädagogische Arbeit von Karl Volkmar Stoy am Jenaer Seminar durchaus würdigt (vgl. Steeg 1885, 562). Auch Steeg, der anders als Dreyfus-Brisac von Zillers Pädagogik entschieden Abstand nimmt, schätzt Stoy als engagierten und klugen pädagogischen Praktiker ein. Es ist nicht auszuschließen, dass auch Steeg nach Deutschland gereist ist; allerdings lässt sich eine solche Reise nicht belegen. Denkbar ist aber auch, dass Steeg, der u.a. mit Buisson, Pécaut und Ferry, aber auch mit Marion gut bekannt war und somit sicher in die fachlichen Diskurse der Reformer maßgeblich mit eingebunden war, durch – offizielle oder inoffizielle – Berichte anderer Deutschlandreisender deren günstiges Bild von der pädagogischen Arbeit am Jenaer Universitäts-Seminar und dem erzieherischen Talent Stoy übernommen hat.

Die Studienreisen französischer Pädagogen ins Ausland bargen Potenzial für das Sammeln pädagogischer Anregungen, nicht nur für Personen aus dem Kreis der unmittelbaren planenden Gestalter der Bildungsreform. Obwohl solche Reisen oder längere Studienaufenthalte mit organisatorischen und finanziellen Herausforderungen verbunden waren, bemühten sich zahlreiche Studenten und andere fachlich interessierte Privatpersonen um die Gelegenheit, einige Zeit außerhalb Frankreichs zu verbringen und besonders auch in Deutschland zu studieren, die Sprache zu lernen oder berufliche Erfahrungen zu sammeln. Unter diesen Auslandsstudenten und Studienreisenden waren auch viele junge Lehrer oder Lehramtsanwärter, die allerdings bei diesem Vorhaben – da oftmals aus bescheideneren Verhältnissen stammend – nicht selten auf finanzielle Unterstützung angewiesen waren. Für einen Teil des pädagogischen Nachwuchses bot das staatliche Programm zur Förderung des internationalen studentischen Austausches *Bourses de séjours à l'étranger* eine Gelegenheit, für in der Regel ein Studienjahr an einer ausländischen Hochschule oder einem Lehrerseminar zu studieren und eine Fremdsprache zu erlernen. Das Programm wurde durch Jules Ferry auf Vorschlag von Ferdinand Buisson 1883 ins Leben gerufen (vgl. Ohne Autor 1887g, 11). Allmählich wurden die anfänglich eher provisorischen Organisationsstrukturen überarbeitet und 1885 wurde ein Verwaltungskomitee eingesetzt, dem u.a. Michel Bréal, Guillaume Jost und Jules Steeg angehörten (vgl. ebd., 12ff.). Die Stipendien waren angehenden Hochschulprofessoren, Lehrkräften an den primarschullehrerbildenden

Écoles Normales sowie einigen wenigen Schülern des höheren Primarschulwesens vorbehalten; sie brachten also, neben einigen Anwärtern auf kaufmännische Berufe, vor allem junge oder zukünftige Lehrerbildner ins Ausland (vgl. Ohne Autor 1911b/2007b, 189f.). Die Stipendiaten wurden durch ein strenges schriftliches und mündliches Prüfungsverfahren ausgewählt, verpflichteten sich auf mindestens fünf Jahre an staatlichen Écoles Normales oder an Écoles Primaires Supérieures zu lehren und dort auch die Sprache ihres jeweiligen Ziellandes zu unterrichten (vgl. ebd., 189). Während ihres Auslandsaufenthaltes mussten sie regelmäßig, erst auf Französisch, dann in der jeweiligen Fremdsprache, Bericht über den Verlauf ihres Aufenthaltes und ihre Lernfortschritte erstatten (vgl. ebd., 189f.; vgl. Tarsot 1893, 61). Zurück in Frankreich waren die Stipendiaten verpflichtet, die Lehrprüfung zur Erteilung von Sprachunterricht an den ENs abzulegen (vgl. Ohne Autor 1911b/2007b, 189f.). Das vornehmliche Bildungsziel der Auslandsstipendien war zweifelsohne das Erlernen und fließende Beherrschen einer modernen Fremdsprache (vgl. Bréal 1887b, 8). Allerdings hatten die Stipendiaten gleichzeitig die Möglichkeit, sich auch über die Sprache hinaus an ihrer gastgebenden Institution fachlich fortzubilden und zu qualifizieren.

Nach zeitgenössischer Einschätzung waren die Bourses de séjour, im Vergleich zu anderen bildungsreformerischen Projekten, in der Öffentlichkeit nur wenig bekannt (vgl. Tarsot 1893, 59). Trotzdem wurden sie gut angenommen. Anfangs männlichen Kandidaten vorbehalten, war es ab 1890 auch Frauen möglich, die begehrten Stipendien zu erhalten (vgl. ebd., 60). In Deutschland, Großbritannien, in Österreich und der Schweiz fanden sich zahlreiche Partnerinstitutionen, welche französische Studenten aufnahmen und eigene Studenten nach Frankreich entsandten.

Die lehrerbildenden Seminare unter diesen Institutionen nahmen als Stipendiaten in der Regel junge Lehrer auf, die in Frankreich bereits ihr Staatsexamen abgelegt hatten und teilweise bereits in den Schuldienst eingetreten waren. Unter diesen Lehrerseminaren waren auch solche, deren pädagogische Grundlagen eindeutig herbartianisch geprägt waren oder an denen Seminarleitern oder Lehrkräften wirkten, deren pädagogische Arbeit herbartianisch beeinflusst war. Von insgesamt 21 lehrerbildenden Einrichtungen im deutschsprachigen Raum ließen sich sechs Institutionen identifizieren, die nach diesen Maßstäben als herbartianische Lehrerbildungseinrichtungen gelten können. Es handelt sich dabei um die Lehrerseminare in Jena, Weimar, Gotha, Eisenach, Leipzig, Karlsruhe und Wiener-Neustadt; das Lehrerseminar in Wiener-Neustadt wurde dabei vor allem wegen seiner geographischen Nähe zum Pädagogischen Seminar unter Theodor Vogt an der Universität Wien ebenfalls aufgenommen.

Das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar war sowohl unter Karl Volkmar Stoy als auch später unter Wilhelm Rein einer herbartianischen Pädagogik verpflichtet. Ebenso war das Lehrerseminar in Eisenach herbartianisch geprägt, zumindest in den Jahren zwischen 1876-1886, als es unter der Leitung Wilhelm Reins stand, bevor dieser als Nachfolger Stoy nach Jena ging (vgl. Scholz 1917, 11f.). Wahrscheinlich wirkte die herbartianisch-pädagogische Prägung, die Rein dem Eisenacher Seminar verliehen hatte, aber auch 1889/90 noch nach, als die Einrichtung eine Stipendiatin aufnahm. Das Lehrerseminar zu Weimar kann ebenfalls als herbartianische Einrichtung gelten. Es stand im fraglichen Zeitraum unter der Leitung von Hermann Ranitzsch. Dieser veröffentlichte 1888 das Lehrerhandbuch *Der Unterricht in der Volksschule nach Lehrstoff, Lehrmitteln, Lehrverfahren und Lehrziel* – bearbeitet von Lehrern des großherzoglichen Seminars in Weimar. Sowohl das Handbuch wie auch ein 1889 durch Ranitzsch in den Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten veröffentlichter Artikel werden durch die Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung zu den herbartianischen pädagogischen Veröffentlichungen gezählt. Ranitzsch selbst sowie – wie man dem Titel des Handbuches

von 1888 entnehmen kann – die pädagogische Arbeit am Weimarer Seminar waren demnach offensichtlich herbartianisch geprägt. Als Ansprechpartner der Stipendiaten war in Weimar der Schulrat Dr. Leidenfrost tätig. Im Verzeichnis der herbartianischen Publikationen der AIHF findet sich unter dem Namen Leidenfrost ein 1863 veröffentlichtes Programm der Realschule zu Weimar sowie unter Th. (Theodor) Leidenfrost ein Zeitschriftenbeitrag zur Mathematikdidaktik, der zwischen 1883–84 in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht veröffentlicht wurde. Möglicherweise handelte es sich bei dem für die Stipendiaten zuständigen Dr. Leidenfrost um einen der Autoren (oder den Autor) dieser beiden herbartianischen Publikationen. Der im fraglichen Zeitraum tätige Seminardirektor in Gotha, Zeyss, ist wahrscheinlich mit Alwin Zeyss identisch, von dem sich im Verzeichnis der AIHF ebenfalls zwei herbartianische Publikationen finden: Über die Unterrichtslehre im Seminar: Programm des Seminars zu Gotha (1876) und Zur Geschichte des Lehrerbildungswesens im Herzogtum Gotha (1880). Die Titel der beiden als herbartianisch eingeordneten Publikationen lassen vermuten, dass Zeyss sich für einen herbartianischen pädagogischen Ansatz an dem von ihm geführten Lehrerseminar eingesetzt hat. Bei dem Karlsruher Seminardirektor Leutz handelte es sich sehr wahrscheinlich um Ferdinand Leutz, von dem an der AIHF sechs herbartianische Beiträge verzeichnet sind, unter denen auch ein Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts für Lehrerinnen und Lehrer (1882/1883) ist. Alle sechs Beiträge sind in Karlsruhe erschienen, was ebenfalls für dieselbe Identität des Autors Leutz mit dem Seminardirektor Leutz spricht. Hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung des Seminars lässt sich, ähnlich wie bei Gotha vermuten, dass Leutz einen herbartianischen Ansatz verfolgt hat. In Karlsruhe wirkte übrigens an der Technischen Hochschule als Leiter der pädagogischen praktischen Übungen ab 1893 auch Ernst von Sallwürk (vgl. OLN 9: AIHF). Die Universität Leipzig war während des Zeitraumes, als französische Stipendiaten nach Deutschland kamen, weiterhin herbartianisch geprägt, allerdings blühte hier nach dem Ableben Zillers 1882 vor allem der philosophische bzw. psychologische Herbartianismus (siehe auch S. 250f.). Trotzdem hatten die französischen Stipendiaten in Leipzig die Möglichkeit, auch mit dem pädagogischen Herbartianismus in Berührung zu kommen. Ludwig Strümpell bot noch bis 1889 ein wissenschaftliches Praktikum für Pädagogen, v.a. Volksschullehrer, an, die ein Studium aufgenommen hatten. In Leipzig war mit dem Bartschen Erziehungsinstitut außerdem bis 1911 eine herbartianische pädagogische Einrichtung beheimatet. Das Lehrerseminar in Wiener-Neustadt war nicht offensichtlich herbartianisch geprägt. Allerdings liegt die Stadt in unmittelbarer Nähe zu Wien, wo noch bis 1906 der Herbartianer Theodor Vogt als Professor für Pädagogik wirkte. 1877 hatte er an der Universität zu Wien ein Pädagogisches Seminar gegründet. Es ist denkbar, dass seine Pädagogik auch auf das nahe Lehrerseminar in Wiener-Neustadt gewirkt hat oder dass sie dort zumindest wahrgenommen worden ist.

Mehrere französische Stipendiaten, die später vermutlich selbst in der Lehrerbildung tätig waren, waren zeitweise an herbartianisch geprägten Lehrerbildungseinrichtungen untergebracht, wo sie sich nicht nur sprachlich, sondern auch pädagogisch fortbildeten. Die folgende tabellarische Aufstellung⁴⁰² gibt einen Überblick über die Stipendiaten der Bourses de séjours, die sich nachweislich an den fraglichen sechs Institutionen aufgehalten haben.

⁴⁰² Die Übersicht wurde teilweise unter Zuhilfenahme einer tabellarischen Aufstellung in der *Revue pédagogique* generiert, die einen Überblick über sämtliche ausländische Partnerinstitutionen lieferte, welche Stipendiaten der bourses de séjours aufnahmen (vgl. Ohne Autor 1893, 226ff.). Allerdings wurden die Angaben – soweit zugänglich – nach den Listen der Stipendiaten, die regelmäßig im durch Guillaume Jost ab 1885 herausgegebenen *Annuaire de l'enseignement primaire* erschienen sind, ergänzt (vgl. VB 1-9). Außerdem wurden die Mitgliederlisten des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Rate gezogen (vgl. VSM 1-14). Die Auflistung aus der *Revue*

Tab. 8: Tabellarische Aufstellung der deutschen Partnerinstitutionen der Bourses de séjours mit (möglicher) herbartianisch-pädagogischer Prägung

Zielort und Institution	Direktor d. Institution	Ansprechpartner	Stipendiaten
Jena: Universität/ Pädagogisches Seminar	Wilhelm Rein (Leiter des pädagogischen Universitäts-Seminars)	Wilhelm Rein	Astié (1885/86) Laurent (1886/87) Toussaint (1889/90) Chauvet (1890/91) Turquet (1890/91) Perrin (1891/92) Chopin (1893/94) Caron (1897/98) Pételot (1899/1900)

pédagogique deckte lediglich die Jahre 1884-1893 ab; diejenigen Stipendiaten, die ab 1894 ins Ausland gingen, waren nicht erfasst. Außerdem war die Spalte mit den Angaben zu den Stipendiaten aus dem Jahr 1886/87 in der zugänglichen Kopie der Quelle leider unleserlich. Auch darüber hinaus erschien die Aufstellung von 1893 als teilweise unzuverlässig. So wird als eine der Partnerinstitutionen das Eisenacher Lehrerseminar genannt, das während des berücksichtigten Zeitraumes auch zu einem Zeitpunkt (1889/90) eine Stipendiatin aufgenommen hat. Als Ansprechpartner am Seminar sowie als dessen Direktor wird Wilhelm Rein angegeben. 1889 war Rein allerdings schon seit drei Jahren nach Jena gewechselt und stand dem Lehrerseminar zu Eisenach nicht mehr vor (vgl. Scholz 1917, 12). Allerdings ist es denkbar, dass sein pädagogischer Einfluss weiterhin auf das Eisenacher Seminar gewirkt hat, das er unter seiner Leitung maßgeblich umgestaltet hatte und dessen Arbeit und Schulleben er einen eigenen, an Tuiskon Zillers Pädagogik orientierten herbartianischen theoretisch-pädagogischen Ansatz zugrundegelegt hatte (vgl. ebd., 11). Die Organisatoren der Bourses de séjours haben den Wechsel Reins von Eisenach nach Jena natürlich wahrgenommen. Bereits in einer Broschüre des Unterrichtsministeriums von 1887 wird Rein in einer Aufzählung ausländischer Partner des Stipendienprogrammes ausschließlich als Leiter des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars genannt (vgl. MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION 1887, 17). Warum Rein sechs Jahre später in der Übersicht von 1893 sowohl als Jenaer Seminarleiter als auch als Leiter des Eisenacher Lehrerseminars auftaucht bleibt offen. Unter dem Vorbehalt, dass sie fehlerhafte Angaben enthält, wurde die tabellarische Aufstellung von 1893 bei den Recherchen zu dieser Arbeit trotzdem berücksichtigt. Die Daten wurden, soweit möglich, mit den o.g. anderen Aufstellungen abgeglichen. Trotz aller Sorgfalt erhebt die obige tabellarische Aufstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Besonders für die Jahre 1885-87 ist die Übersicht über die an die fraglichen Institutionen vermittelten Stipendiaten möglicherweise lückenhaft, da die Spalten für die betreffenden Jahre in der zugänglichen Reproduktion der o.g. tabellarischen Aufstellung in der Revue pédagogique leider teilweise unleserlich waren. Davon abgesehen lassen sich aus der generierten Übersicht grundlegende Erkenntnisse zu der Frage gewinnen, ob französische Lehrerbildner im Rahmen der Bourses de séjours auch an herbartianische pädagogische Einrichtungen vermittelt worden sind, wo ihnen Grundlagen einer herbartianischen Pädagogik im Rahmen ihrer Ausbildung näher gebracht worden sind. Zur Aufstellung in der Revue pédagogique von 1893 gehörten dabei übrigens insgesamt sechs tabellarische Übersichten: Sowohl für den deutschsprachigen, wie für den englischsprachigen Raum waren jeweils drei Aufstellungen generiert worden, die Aufschluss über die Institutionen gaben, die (a) französische examierte Seminarlehrer, (b) französische Schüler weiterführender Schulen und (c) französische Schüler berufsbildender Schulen aufnahmen. In der für diese Arbeit generierten Übersicht sind nur deutsche Institutionen berücksichtigt, welche französische Seminarlehrer aufgenommen haben, denn nur unter diesen Institutionen fanden sich auch herbartianisch geprägte Einrichtungen. Diese herbartianischen Einrichtungen nahmen von den französischen Stipendiaten wiederum fast ausschließlich bereits examierte Seminarlehrer auf; lediglich an das Lehrerseminar in Karlsruhe wurde wahrscheinlich im Studienjahr 1886/87 auch ein nicht examinierter Schüler einer weiterbildenden Schule vermittelt. Da sein Name im Quellendokument unleserlich ist, wurde er in der obigen Aufstellung nicht berücksichtigt. Die berufsbildenden Schulen, welche Stipendiaten aufnahmen, fanden bei der obigen Auswahl ebenfalls keine Berücksichtigung, weil sie kein pädagogisches Personal ausbildeten, sondern v.a. auf kaufmännische Berufe vorbereiteten und somit schwerlich einen Beitrag zur verdeckten französischen HuH-Rezeption leisten konnten.

Zielort und Institution	Direktor d. Institution	Ansprechpartner	Stipendiaten
Eisenach: Lehrerseminar	Wilhelm Rein (höchstens bis 1886)	Wilhelm Rein (höchstens bis 1886)	Robin (1889/90) Bourgoin (1895/96)
Weimar: Lehrerseminar	Hermann Ranitzsch	Th.(Theodor) Leidenfrost	Toutey (1885/86) Chopin (1888/89) Chauvet (April 1889) Malaise (Apr-Okt 89) Bouchon (1890/91) Bessé (1891/92) Métayer (1892/93) Grosjean (1893/94) Vernier (1894/95) Blanc (1895/96) Rolland (1896/97) Genillon (1897/98) Loury (1898/99)
Gotha: Lehrerseminar	Alwin Zeyss	Moebius	Mossie (?) (1885/86) Chopin (1887/88) Lepape (1888/89) Pierson (1894/95) Truphémus (1895/96) Caron (1896/97)
Karlsruhe: Lehrerseminar	Ferdinand Leutz	Armbruster	Lelong (1887/88) Wiltgen (1889/90) Pélissier (1890/91) Billardelle (1891/92) Streicher (1892/93) Blanc (1894/95) Py (1895/96) Bosc (1899/1900)
Leipzig: Universität	Nicht genannt; stattdessen Hinweis: Université	Nöldecke, Wychgram, Beeger	Reynat (1885/86) Toutey (1885/86) Guillaume (1887/88) Lelong (1888/89) Bessé (1892/93) Bon (1894/1895) Fevre (1896/97)
Wiener-Neustadt: Lehrerseminar	Dr. Lukas	Dr. Lustkandl	Poirel (1887/88) Toussaint (1888/89) Turquet (1889/90) Pacotte (1890-1892) Thiébault (1891/92) Ris (1892-1894) Bon (1893/94) Roger (1894/95) Fevre (1895/96) Mingat (1897/98)

Wie sich gezeigt hat, haben vier der o.g. Stipendiaten, Chauvet, Chopin, Toussaint und Turquet, allesamt Zöglinge aus Saint-Cloud, ihre Erfahrungen am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar in Zeitschriftenbeiträgen reflektiert und somit zur HuH-Rezeption in Frankreich beigetragen. In einem Bericht über die Stipendiaten in Deutschland aus dem Jahre 1887 lassen Jost und Bonet-Maury zudem neben anderen Stipendiaten auch L., Stipendiat am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar und M., Stipendiat am Lehrerseminar in Gotha zu Wort kommen (vgl. Jost/Bonet-Maury 1887, 46ff.). Jost/Bonet-Maury zitieren dabei aus den regelmäßigen Berichten⁴⁰³, zu denen die Stipendiaten verpflichtet waren. L., bei dem es sich höchstwahrscheinlich um Alfred Laurent handelt, der sich zu der Zeit gerade in Jena aufhielt, berichtet von der Freundlichkeit, mit der er in Deutschland aufgenommen worden sei. Er spricht an, dass Wilhelm Rein eine Vorlesung anbiete, « dans lequel il expose les principes de la pédagogie de Herbart et de Ziller »⁴⁰⁴ (Laurent, zit. n. Jost/Bonet-Maury 1887, 47) und umreißt kurz die Organisation und die Lehr- und Arbeitsmethoden am Jenaer Seminar und an der angegliederten Übungsschule, wo die Lehramtsstudenten « doivent enseigner suivant les principes de Herbart »⁴⁰⁵ (Ebd.), bevor er noch etwas ausführlicher auf Erfahrungen aus Hospitationen an der Jenaer Bürgerschule eingeht. Laurent war sich der herbartianischen Ausrichtung des Jenaer Seminars also durchaus bewusst. Die kurzen Auszüge aus seinen Berichten lassen allerdings keine Schlüsse darauf zu, ob er selbst ein fachliches Interesse an herbartianischen pädagogischen Ansätzen entwickelt hat. Insgesamt ist sein Bericht neutral, d.h. mitteilend statt wertend, gehalten, obwohl offensichtlich wird, dass Laurent sich in Jena wohlgefühlt hat und dass er aufmerksam die pädagogischen Methoden und Strukturen betrachtet hat, die er dort kennengelernt hat. Auch M., wahrscheinlich der Stipendiat Mossie⁴⁰⁶, der zwischen 1885/86 in Gotha gewesen ist, scheint zufrieden mit dem Verlauf seines Aufenthaltes, fühlt sich ebenfalls sehr herzlich aufgenommen und gibt einen kurzen Einblick in die Arbeit am Gothaer Lehrerseminar. Anders als Laurent bringt M. dabei Bedenken gegen einige methodische Aspekte vor. In diesem Zusammenhang erklärt er, dass er den Eindruck habe, dass der vornehmlichste Fehler der deutschen Lehrer darin liege, dass sie sich stets auf eine einzige Methode versteifen würden (vgl. M., zit. n. Jost/Bonet-Maury 1887, 49f.):

« par exemple, la méthode de Herbart. Celle-ci compte en Thuringe un très grand nombre de partisans et règne dans les écoles d'Eisenach et de Weimar. J'ai eu quelquefois l'occasion d'entendre parler des disciples de Herbart ; ils se sont prononcés d'une façon doctrinaire et exclusive sur les mérites de la méthode inventée par leur maître. »⁴⁰⁷ (Ebd., 50)

M. ist offensichtlich vom pädagogischen Ansatz, den er als Herbarts Methode bezeichnet, nicht überzeugt. Inwiefern er Gelegenheit hatte, sich eine fundierte fachliche Meinung zu Herbarts Pädagogik zu bilden oder ob M. vor allem mit Varianten von Zillers Formalstufentheorie in Berührung gekommen ist, lässt sich nicht mehr nachvollziehen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass

403 Dem Vorwort zur Broschüre des Unterrichtsministeriums, welche die Bourses de séjours vorstellt und in welcher sich der Text von Bonet/Maury findet, lässt sich entnehmen, dass Bonet/Maury aus den regelmäßigen Berichten der Stipendiaten zitiert haben (vgl. MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION 1887, 5).

404 „in der er die Prinzipien der Pädagogik Herbarts und Zillers darlegt“. (Laurent, z.n. Jost/Bonet-Maury 1887, 47)

405 „nach den Prinzipien Herbarts unterrichten müssen.“ (Laurent, z.n. Jost/Bonet-Maury 1887, 47)

406 Der Name des betreffenden Stipendiaten wird hier unter Vorbehalt genannt, da er in der zugänglichen Reproduktion der Quelle (vgl. Ohne Autor 1893, 226f.) möglicherweise nicht vollständig wiedergegeben worden ist.

407 „zum Beispiel die Methode Herbarts. Diese hat in Thüringen eine große Zahl an Verfechtern und herrscht an den Schulen von Eisenach und Weimar vor. Ich hatte manchmal Gelegenheit, Herbartsschüler sprechen zu hören; sie haben sich sehr dogmatisch und einseitig zu den Verdiensten der Methode geäußert, die ihr Meister erfunden hat.“ (M., z.n. Jost/Bonet-Maury 1887, 49f.)

sowohl Laurent als auch M. mit herbartianischen Positionen in Berührung gekommen sind und ihn als einflussreiche oder vorherrschende Strömung in der Thüringer Pädagogik wahrgenommen haben. Man kann mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass auch andere Stipendiaten – und nicht nur diejenigen, von denen noch einschlägige schriftliche Berichte vorliegen – an den o.g. Einrichtungen ähnliche Erfahrungen gemacht und diese fachlich reflektiert oder zumindest registriert haben. Ebenso kann man annehmen, dass sie diese Erfahrungen mit zurück nach Frankreich genommen haben, wo sie sie entweder in Gesprächen mit Kollegen oder aber in eigenen pädagogischen Überlegungen verarbeitet haben. Dabei wird vorausgesetzt, dass ablehnende Positionen und Berichte zu herbartianischen Positionen ebenso ihren – u.U. verdeckten – Beitrag zur HuH-Rezeption geleistet haben können, wie wohlwollende Auffassungen. Dabei ist es natürlich weiterhin möglich, dass einige der ehemaligen Stipendiaten in ihrem pädagogischen Denken und Handeln als Lehrerbildner von Ansätzen und Grundideen einer herbartianischen Pädagogik geprägt worden sind. Es sei daran erinnert, dass die o.g. Stipendiaten allesamt bereits examinierte junge Lehrer waren, die einerseits in der Bildung ihrer eigenen pädagogischen Theorie und Praxis wahrscheinlich noch empfänglich und offen für fachliche Anregungen waren und deren pädagogisches Denken andererseits systematisch schon soweit gebildet gewesen sein musste, um theoretische und praktische Anreize kritisch verarbeiten zu können.

An dieser Stelle interessieren noch einmal diejenigen Stipendiaten, die ihre pädagogischen Erfahrungen in Jena in einschlägigen Zeitschriftenbeiträgen reflektiert haben. Aus der obigen tabellarischen Übersicht lassen sich Details zum Aufenthalt dieser vier Pädagogen an den deutschen Zielinstitutionen ablesen. Dabei sollen zuerst Chauvet, Toussaint und Turquet genauer betrachtet werden. Zwischen 1889 und 1891/92⁴⁰⁸ haben sich alle für jeweils ein Jahr am Jenaer Pädagogischen Seminar aufgehalten. Bemerkenswert ist dabei, dass keiner von ihnen sein erstes Auslandsjahr in Jena verbracht hat, sondern alle drei bereits ein Jahr an anderen, sämtlich herbartianisch geprägten Lehrerseminaren als Stipendiaten untergebracht waren. Henri Chauvet kam im April 1889 nach Weimar. Danach wechselte er von April bis September des gleichen Jahres nach Hamburg (vgl. Ohne Autor 1893, 226f.). Für das Hamburger Lehrerseminar lässt sich eine herbartianische Prägung allerdings nicht nachweisen. Von 1890-1891 befand sich Chauvet in Jena. Zeitgleich ist er übrigens als Stipendiat am Lehrerseminar in Halle unter Dr. Biedermann eingetragen (vgl. ebd.). Offensichtlich war Chauvet daran interessiert, mehrere lehrerbildende Einrichtungen in Deutschland, u.U. auch aufgrund verschiedener pädagogischer Ausrichtungen, kennenzulernen. Bei dem Hallenser Direktor Dr. Biedermann handelte es sich allerdings nicht um den Historiker Karl Biedermann, von dem laut AIHF zwei herbartianische Publikationen zur Didaktik des Geschichtsunterrichts vorliegen. Charles Toussaint verbrachte den Zeitraum 1888-89 in Österreich in Wiener-Neustadt, bevor er im Folgejahr nach Jena ging. Auguste Turquet, der von 1889-90 in Wiener-Neustadt weilte, wechselte 1890-91 ans Jenaer Seminar. Alle drei hatten sich um eine einjährige Verlängerung ihres Deutschlandaufenthaltes bemüht⁴⁰⁹ und möglicherweise gezielt angestrebt, nach Jena zu gehen. Es ist zumindest denkbar, dass sie diese Entscheidung getroffen haben, um sich näher mit herbartianischen pädagogischen Ansätzen vertraut zu machen. Möglicherweise ist Chauvet in Weimar, sind Toussaint und Turquet in Wiener-Neustadt durch die Nähe der Universität in Wien mit herbartianischen pädagogischen Ideen in Berührung gekommen und haben Interesse an diesen entwickelt. Zumindest

408 Ich stütze mich bei diesen Jahresangaben nicht nur auf Ohne Autor 1893, 226f., sondern auch auf die Mitgliederlisten des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars.

409 Eine solche Verlängerung des Stipendiums um ein Jahr war in der Regel möglich (vgl. Ohne Autor 1911b/2007b, 190).

im Fall von Chauvet ist es offensichtlich, dass die pädagogischen Erfahrungen, die er in Weimar sammeln konnte, großen Eindruck auf ihn gemacht haben. Obwohl er sich scheinbar nur für kurze Zeit, vielleicht nur für einen Monat am Weimarer Lehrerseminar aufgehalten hat, bezog er sich in seinem 1891 veröffentlichten Aufsatz über Die Concentration und die formalen Stufen nach Herbart-Ziller-Stoy auf die pädagogische Arbeit am Weimarer Seminar und nicht auf das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar, wo er immerhin zwei Semester verbracht hat. Es ist denkbar, dass die Weimarer Erfahrungen Chauvet ursprünglich angeregt haben, nach Jena zu gehen, denn die Universitätsstadt war zu der Zeit – neben Leipzig und Prag – das wichtigste Zentrum des deutschen Herbartianismus und wurde – anders als Leipzig und Prag – in der französischen HuH-Rezeption wiederholt auch als ein wichtiger Ort pädagogischen Wirkens, Arbeitens und Lernens wahrgenommen und vorgestellt. Es ist nicht abwegig zu vermuten, dass die drei jungen französischen Seminarlehrer aus Interesse an herbartianischen Pädagogiken ein weiteres Jahr im Ausland verbracht haben und nach Jena gegangen sind.

Was den Stipendiaten Chopin betrifft, der sich ebenfalls in der obigen Aufstellung findet, so handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um zwei Personen des gleichen Familiennamens. Der Chopin, der während seines Deutschlandaufenthaltes 1887-1889 erst in Gotha und dann in Weimar gewesen ist, scheint nicht mit Jules (?) Chopin identisch, der sich 1893/94 in Jena aufgehalten hat (siehe S. 289 FN 398). Vielmehr handelte es sich wahrscheinlich um einen Studenten, der einige Jahre vor Jules (?) Chopin ebenfalls in Saint-Cloud gebildet worden ist. Beide Chopins verbrachten allerdings jeweils zwei Jahre in Deutschland. Der erste Chopin besuchte zwei vermutlich herbartianisch geprägten Einrichtungen: 1887/88 studierte er unter Zeys in Gotha, 1888/89 kam er zu Ranitzsch und Leidenfrost nach Weimar. Der Jenaer Chopin ist – genau wie Chauvet, Toussaint und Turquet – erst im zweiten Jahr seines Aufenthaltes, nämlich 1893-1894 nach Jena gekommen. Vorher hatte er sich von 1892-1893 in Dresden aufgehalten (vgl. Ohne Autor 1893, 226f.). Auch im Falle der beiden Chopins kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie im Laufe ihres Aufenthaltes in Deutschland Interesse an bestimmten herbartianischen pädagogischen Positionen entwickelt haben und dadurch in ihrer eigenen pädagogischen Arbeit beeinflusst worden sind. Der Jenaer Chopin hat seine Eindrücke in Deutschland und am Jenaer Pädagogischen Seminar immerhin in zwei Zeitschriftenbeiträgen kritisch reflektiert (vgl. Chopin 1893; vgl. Chopin 1894).

Die Frage, ob die Stipendiaten, die in Deutschland mit dem Herbartianismus in Berührung gekommen sind, sich in ihrem eigenen pädagogischen Handeln von diesem beeinflussen lassen haben, ließe sich vielleicht mit einiger Sicherheit beantworten, wenn man Aufschluss über ihr späteres Wirken im französischen Bildungs- und Schulwesen gewinnen könnte. Leider verlieren sich die Spuren der meisten betreffenden Pädagogen nach ihrer Rückkehr nach Frankreich; so bleibt man größtenteils auf Vermutung und auf Aussagen Dritter zurückgeworfen. Guillaume Jost liefert zumindest einen weiteren Hinweis darauf, dass viele der Stipendiaten einen fachlich anregenden Aufenthalt an ihren Zielinstitutionen verbracht haben und dass sie auch die Möglichkeit hatten, dauerhafte Kontakte zu deutschen Kollegen zu knüpfen, mit denen sie sich auch lange nach ihrer Abreise aus Deutschland weiterhin zu pädagogischen Fragen austauschten: « La plupart de nos professeurs anciens boursiers sont restés en relations avec leurs collègues allemands; ils continuent à s'écrire et même à se voir pendant les vacances, ce qui entretient le savoir chez les uns et les autres. »⁴¹⁰ (Jost 1894, 197)

410 „Der Großteil unserer Lehrer und ehemaligen Stipendiaten sind mit ihren deutschen Kollegen in Verbindung geblieben; sie schreiben sich weiterhin und treffen sich sogar während der Ferien, was dem Wissen der einen wie der anderen zuträglich ist.“ (Jost 1894, 197)

3.2 Herbartianisch geprägte Orte der französisch-deutschen pädagogischen Begegnung am Beispiel der Universität Jena

Inzwischen hat sich gezeigt, dass sich die französische HuH-Rezeption mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ausschließlich im einschlägigen schriftlichen Diskurs erschöpft hat und nicht nur durch offene schriftliche Beiträge angeregt oder beeinflusst worden ist, sondern auch durch den persönlichen Kontakt auf beruflicher oder auch privater Ebene zwischen französischen und deutschen Pädagogen gestaltet worden ist. Von wesentlicher Bedeutung waren dabei allem Anschein nach Anlässe, die einen direkten fachlichen Austausch zuließen, insbesondere solche Gelegenheiten, die es französischen Pädagogen ermöglichten, persönlich Einblick in die Arbeit pädagogischer Herbartianer zu nehmen, ihre Eindrücke im Rahmen französischer pädagogischer Diskurse mitzuteilen, zu verarbeiten und u.U. Elemente einer herbartianischen Pädagogik in zeitgenössische französische pädagogische Kontexte zu transferieren. Wenn man sich nun auf die Suche nach Orten macht, die einen solchen denkbaren pädagogischen Transfer ermöglichen haben können, so führen die Spuren immer wieder nach Jena, vornehmlich an das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar. Jena war zur Zeit der III. französischen Republik zweifellos ein bedeutendes Zentrum des pädagogischen Herbartianismus. Dazu trugen nicht nur die pädagogischen Vorlesungen und das pädagogische Seminar unter Stoy bzw. Rein bei; auch die ebenfalls durch die Universität ausgerichteten Jenaer Ferienkurse, die Wilhelm Rein mit verantwortete und die ein großes internationales Publikum anzogen, boten – neben zahlreichen Veranstaltungen zu verschiedenen Themengebieten unterschiedlicher Wissenschaften – Raum für erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen, die gemäß der Ausrichtung der zeitgenössischen Jenaer Pädagogik herbartianisch geprägt waren. Darüber hinaus hatte vor allem Wilhelm Rein sich weit über Deutschland hinaus einen Ruf als ernsthafter Erziehungswissenschaftler, fähiger Pädagoge und Koryphäe seines Faches erworben und ein internationales Netzwerk zwischen pädagogischen Fachleuten aufgebaut, die sich schriftlich und persönlich zu erziehungstheoretischen, schulpraktischen und bildungspolitischen Fragen austauschten. Nach zeitgenössischer Einschätzung war Rein zu Lebzeiten der „bedeutendste[...] Vertreter der deutschen Pädagogik“ (Polz 1917, 138).

Jena machte während des fraglichen Zeitraums auch noch durch eine andere pädagogische Einrichtung herbartianischer Prägung auf sich aufmerksam. In den frühen 1890er Jahren gründete der Pädagoge Johannes Trüper⁴¹¹, unterstützt durch Wilhelm Rein und das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar, auf der Sophienhöhe bei Jena eine private Erziehungsanstalt (vgl. Schotte 2010, 113ff.), die sich zu einer der weltweit wichtigsten heilpädagogischen Einrichtungen entwickeln sollte (vgl. ebd., 7). Trüpers „neuartige[...] Heilpädagogik“ (ebd.) wurzelte in seinem reformerisch-herbartianischen Denken (vgl. ebd.): er war pädagogisch maßgeblich durch den Herbartianer Friedrich Wilhelm Dörpfeld beeinflusst, mit dem er befreundet gewesen war und der ihn in Kontakt mit Wilhelm Reins Pädagogik gebracht hatte (vgl. ebd., 41ff.), die Trüper zu einer eigenen erziehungswissenschaftlichen Karriere angeregt hat (vgl. ebd., 64ff.). Trüper war ein unmittelbarer Schüler Reins. Er hatte sich im WS 1887/88 am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar eingeschrieben, hatte bei Rein Vorlesungen gehört und auch an der angegliederten Übungsschule gelehrt (vgl. ebd., 69ff., 72ff.).

411 Zu Trüpers Leben und Werk, zu seiner Pädagogik und der Arbeit seiner Heilpädagogischen Einrichtung auf der Sophienhöhe hat Alexandra Schotte die ausführliche und aufschlussreiche Monographie *Heilpädagogik als Sozialpädagogik – Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena* (2010) vorgelegt, auf die an dieser Stelle zur weiteren Beschäftigung mit Trüpers Lebenswerk verwiesen sein soll.

Natürlich war Jena während des Untersuchungszeitraumes nicht das einzige Zentrum der wissenschaftlichen Schule des Herbartianismus. In Leipzig wirkten neben dem Herbartsschüler Tuiskon Ziller Ernst Barth, Moritz Wilhelm Drobisch, Ludwig Strümpell und Wilhelm Wundt; allesamt Herbartianer oder wesentlich durch Herbart beeinflusst. Otto Willmann hatte sich durch seine pädagogische Tätigkeit in Leipzig, Wien und schließlich in Prag ebenfalls internationale Anerkennung erworben. Allerdings erweist sich Jena bei genauer Betrachtung als derjenige Ort, der im Hinblick auf die französische pädagogische HuH-Rezeption von herausragender Bedeutung erscheint. Es gibt kaum Hinweise darauf, dass die Pädagogik Otto Willmanns, dass seine Didaktik als Bildungslehre in Frankreich einflussreich gewesen wäre oder dass Willmann als Pädagoge dort eine wichtige Rolle gespielt habe⁴¹². Natürlich ist es bemerkenswert, dass Willmann zur ersten Ausgabe der *Revue internationale de l'enseignement* einen Artikel zur Lehrerbildung in Deutschland und Österreich beigesteuert hat, in dem er auch das Jenaer Pädagogische Seminar unter Stoy und das Zillersche Seminar in Leipzig vorstellen konnte. Es hat aber nicht den Anschein, dass mehrere französische Pädagogen sich auch mit Willmann beschäftigt hätten. Eine Ausnahme bildet Emile Durkheim, der in seiner Antrittsvorlesung an der Sorbonne 1902 auf Willmann verwiesen und diesen sogar zitiert hat (vgl. Durkheim 1922, 107 u. 129). Natürlich: Auch Edmond Dreyfus-Brisac hat Willmann erwähnt. Er stellte unter dem Vorbehalt, dass er Willmann nie persönlich bei der Lehre habe über die Schulter schauen können, diesen in einer Nebenbemerkung als Herbartianer von gutem fachlichem Ruf vor; es sei allerdings daran erinnert, dass dieser Bezug auf Willmann in der gleichen Ausgabe der RIE erfolgte, in der auch Willmann seinen Beitrag zur Lehrerbildung veröffentlicht hatte. Eigentlich spielte Willmanns Pädagogik bei Dreyfus-Brisac (1881) keine Rolle, da sich dieser vor allem auf die pädagogischen Ansätze Stoy und Zillers konzentrierte, deren Wirksamkeit er kurz zu beurteilen versuchen wollte. Zu dem freundlichen Verweis auf Willmann – es wurde bereits angesprochen – mag Dreyfus-Brisac sich vielleicht vor allem durch Willmanns Beitrag und aus Höflichkeit verpflichtet gefühlt haben; immerhin konnte er davon ausgehen, dass Willmann die Beiträge in der Ausgabe der RIE, in der er selbst veröffentlicht hatte, lesen würde. Dreyfus-Brisac jedenfalls ist offensichtlich im Rahmen einer Studienreise sowohl bei Ziller in Leipzig wie auch bei Stoy in Jena gewesen, nicht aber bei Willmann in Prag. Es gibt auch keine Hinweise darauf, dass namhafte Bildungsreformer oder junge französische Lehrer nach Prag gereist sind. Auch die Bourses de séjours hatten keine Verbindungen nach Prag. Möglicherweise war Willmanns zunehmend katholisch geprägte Pädagogik (vgl. Brezinka 2003, 38) aufgrund ihres konfessionellen Anstrichs für die laizistischen republikanischen Bildungsreformer auch nicht von Interesse.

Die Universität Leipzig hingegen ist durchaus das Ziel staatlicher Studienreisen gewesen. Darüber hinaus sind französische Stipendiaten auch nach Leipzig vermittelt worden. Allerdings verfügte die Leipziger Universität während der Hochzeit der französischen HuH-Rezeption nicht mehr über ein Zentrum gleichen Ranges des pädagogischen Herbartianismus wie die Universität Jena. Es ist inzwischen deutlich geworden, dass eine intensivere offene wie auch verdeckte HuH-Rezeption während des Untersuchungszeitraumes erst in den frühen 1880er Jahren, also nach der Regierungsübernahme der Republikaner unter dem bildungspolitischen Einfluss der republikanischen Reformer einsetzte. Tuiskon Ziller hatte in Leipzig zwar nach Jenaer Vorbild

412 Es gibt im Gegenteil vor allem Hinweise darauf, dass Willmanns Pädagogik in Frankreich kaum wahrgenommen worden ist. Sein Hauptwerk *Didaktik als Bildungslehre* wurde aus dem Deutschen in mehrere Sprachen übersetzt und zwar „ins Englische, Spanische, Portugiesische, Italienische, Ungarische, Flämische und Niederländische“ (Brezinka 2003, 22), nicht aber ins Französische.

ein Universitäts-Seminar mit angegliederter Übungsschule aufgebaut; er verstarb allerdings 1882. Nach seinem Tode wurde die Übungsschule aus finanziellen Gründen bald geschlossen (vgl. Schotte 2010, 64; vgl. OLN 15: AIHF). Das Leipziger Universitäts-Seminar konnte demnach bereits zu Beginn der 1880er Jahre nur noch theoretisch pädagogisch arbeiten und war der Möglichkeit beraubt, theoretische Erkenntnisse unter Schullaborbedingungen praktisch anzuwenden oder den Studenten praktische Lehrerfahrungen vor Ort zu ermöglichen. Nach der Schließung der Leipziger Übungsschule war die Jenaer Universität deutschlandweit „somit die einzige Universität mit einem theoretisch und praktisch arbeitenden Universitäts-Seminar.“ (Schotte 2010, 64). Während der Analyse der französischen HuH-Rezeption hat es sich nunmehr abgezeichnet, dass ein zustimmendes oder zumindest tiefergehendes fachliches Interesse der französischen Pädagogen vor allem an Herbarts ursprünglicher theoretischer Systematik bestanden hat, nicht aber an den theoretischen Ansätzen seiner geistigen Schüler. Allerdings nahmen die französischen Reformer die praktisch pädagogische Arbeit und die Erziehungs- und Bildungsmethoden einzelner Herbartianer, besonders auf dem Gebiet der Lehrerbildung, durchaus aufmerksam wahr und setzten sich mit diesen auseinander. Dabei ist sichtbar geworden, dass sie sich vor allem für die Arbeit von Karl Volkmar Stoy und dessen Nachfolger Wilhelm Rein interessierten und zwar stets mit Blick auf die Institution des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars. An Zillers Pädagogik hatte von vornherein von Seiten der französischen Reformer nicht das gleiche wohlwollende Interesse bestanden wie an Stoy's pädagogischer Arbeit, was das Jenaer Seminar auch zu Lebzeiten Zillers bereits zu einer in Frankreich bekannteren Adresse als Leipzig gemacht haben mag. Darüber hinaus hatte Leipzig mit Ziller seinen wichtigsten Vertreter des pädagogischen Herbartianismus verloren. Zwar wirkte in Leipzig auch Ernst Barth, der als Schüler Zillers diesen maßgeblich bei der Gründung des Pädagogischen Seminars und bei der Inbetriebnahme der Übungsschule unterstützt hatte; Barth hatte 1863 eine eigene herbartianische Erziehungsanstalt gegründet, das Barth'sche Erziehungsinstitut⁴¹³, das bis 1901 unter seiner Leitung stand und unter der Direktion seiner Söhne bis 1911 weiter existierte (vgl. OLN 3: AIHF). Ernst Barth arbeitete an dieser Institution, die sämtliche Schulstufen vom Kindergarten bis hin zu den Gymnasialklassen umfasste, nach Zillerschen Grundsätzen, betonte allerdings im Rahmen eines eigenen unterrichtsreformerischen Ansatzes den erzieherischen und bildenden Wert praktischer Handarbeit. Die Erfahrung am Gegenstand, der Kontakt mit der Natur, vornehmlich aber Werkstattunterricht bzw. Arbeitsunterricht spielen bei Barths pädagogischem Ansatz eine besondere Rolle (vgl. Henkel 2010, 139ff., 144ff.). Barths Pädagogik wurde im deutschsprachigen Diskurs zur Arbeitspädagogik nachhaltig rezipiert. Auch in Frankreich war Barths Institut nicht unbekannt; französische Studenten und Beobachter, die in Leipzig weilten, hörten nachweislich auch bei Barth (vgl. z.B. Espagne 1999b, 368). Darüber hinaus ist zu vermuten, dass die Leipziger Pädagogik über die Universität hinaus durch den Zillerschen pädagogischen Ansatz geprägt war; Ziller hatte mehrere Jahrzehnte in Leipzig gewirkt. Der Philosoph Gabriel Séailles, der sich 1881 in Leipzig aufhielt und universitäre Veranstaltungen der philosophischen Fakultät beobachtet hat, berichtet von Exkursionen des Leipziger pädagogischen Seminars an Vorschulen und Schulen der Stadt, wo er beobachtet habe, dass dort allorts nach denselben Unterrichtsmethoden gelehrt werde (vgl. Seailles 1883, 974⁴¹⁴).

413 Katrin Henkel hat sich im Rahmen ihrer Untersuchung zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus mit der Geschichte und der Entwicklung des Instituts sowie mit der pädagogischen Arbeit Ernst Barths ausführlicher auseinandergesetzt (vgl. Henkel 2010, 138ff.). Auf ihre Ausführungen, auf die ich mich an dieser Stelle stütze, sei hiermit verwiesen.

414 Das entsprechende Originalzitat findet sich in deutscher Übersetzung auch bei Espagne 1999b, 370.

Möglicherweise war diese methodische Homogenität auf den Einfluss der universitären Pädagogik, besonders auf Zillers Einfluss zurückzuführen. Ein Beleg dafür findet sich bei Seailles allerdings nicht. Vielmehr charakterisiert er die an den Leipziger Schulen angewandten Methoden als sokratische Methode (vgl. ebd., 973f.) bzw. als « méthode maïeutique » (ebd., 966, 973), was als Geburtshelfermethode oder eben Mäeutik übersetzt werden kann. Ob er sich dabei auf herbartianische Methoden bezieht, bleibt fraglich, ist aber durchaus auch möglich.

Leipzig war zweifelsohne ein wichtiges Zentrum des deutsch-französischen wissenschaftlichen Austauschs. So waren es z.B. die psychologischen Vorlesungen Wilhelm Wundts, die französischen Studenten und Beobachter in die Stadt lockten⁴¹⁵ (vgl. Espagne 1999b, 354, v.a. 369ff.). Michel Espagne hat gezeigt, dass der Universität Leipzig eine besondere Bedeutung „als deutsch-französische Ausbildungsstätte“ (Espagne 1999b, 353) besonders auf sozial- und geisteswissenschaftlichem Gebiet zukam (vgl. ebd., 353ff.); nicht zuletzt hielt sich Emile Durkheim Mitte der 1880er Jahre längere Zeit in Leipzig auf und erfuhr dort die entscheidende Inspiration, die ihn in Frankreich zur Gründung einer wissenschaftlichen Soziologie veranlasst hat (vgl. ebd., 353). Dabei spielten durchaus auch die pädagogischen Veranstaltungen herbartianisch geprägter Gelehrter wie Drobisch, Strümpell und Wundt eine Rolle; ausschlaggebend aber ist, dass diese – obwohl sie Lehrveranstaltungen zu pädagogischen Fragestellungen oder Themen anboten – keine Vertreter eines vornehmlich pädagogischen Herbartianismus waren. Alle drei wurden in ihren Forschungen von anderen fachlichen Schwerpunkten bewegt. Moritz Wilhelm Drobisch war Mathematiker und Philosoph. Ludwig Strümpell, wenn auch mit pädagogischen Veranstaltungen betraut, war vor allem an Grundfragen der Psychologie interessiert. Er leitete an der Leipziger Universität lange Jahre (1872-1889) ein „wissenschaftliche[s] Praktikum für studierende Pädagogen, [...] viele Teilnehmer waren bereits als Volksschullehrer tätig“ (OLN 11: AIHF). Möglicherweise hatten die französischen Stipendiaten in Leipzig die Möglichkeit, an diesen Übungen teilzunehmen. Strümpell näherte sich pädagogischen Fragestellungen aber eben vor allem aus psychologischer Perspektive. Wilhelm Wundt war Psychologe und kann – wenn auch durch Herbart beeinflusst – nicht zu den eigentlichen Herbartianern gezählt werden. Obwohl Leipzig also weiterhin ein Zentrum des Herbartianismus war, war es nach dem Tode Zillers weit weniger ein Zentrum eines einschlägig pädagogischen Herbartianismus, als es Jena durch Wilhelm Rein weiterhin blieb. In dieser Arbeit soll in einem letzten Schritt im Rahmen der Analyse der französischen HuH-Rezeption ein Ort des möglichen pädagogischen Transfers bzw. des direkten Kontaktes und Austauschs zwischen pädagogischen Herbartianern und französischen Pädagogen exemplarisch genauer betrachtet werden. Folgt man den o.g. Argumenten, so erscheint es folgerichtig und angemessen, den Blick nach Jena zu wenden, um die Universität Jena als deutsch-französische herbartianische Begegnungsstätte genauer zu betrachten⁴¹⁶. Dabei soll zum einen das der Universität zugehörige Jenaer Pädagogische Seminar in den Blick genommen werden. Zum anderen werden die Jenaer Ferienkurse als universitäres Lehrerbildungsangebot auch für Volksschullehrer vorgestellt, die im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend auch erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen anboten und ein wachsendes internationales Publikum

415 Das spiegelt sich auch in einem Zeitschriftenbeitrag von D. Bessé wider, der sich als französischer Stipendiat 1892/93 in Leipzig aufgehalten hat. Bessé gibt Auskunft über das deutsche Studentenleben, so wie er es vor Ort erlebt hat. Im Zuge dessen erwähnt er nur die Veranstaltungen eines einzigen Dozenten, nämlich Wilhelm Wundts, um die Kosten für nicht öffentliche Vorlesungen zu illustrieren (vgl. Bessé 1895, 537). Dabei geht er offensichtlich davon aus, dass der Name Wundt den französischen Lesern allgemein ein Begriff ist.

416 Die Problematik der französisch-deutschen pädagogischen Kontakte in Jena wurde weniger ausführlich bereits in Grundig de Vazquez 2012, v.a. 168ff. entwickelt.

anzogen. In einem letzten Abschnitt wird der Jenaer Herbartianer Wilhelm Rein als anerkannter Pädagoge und internationaler erziehungswissenschaftlicher Netzwerker berücksichtigt; seine Rolle für einen deutsch-französischen pädagogischen Austausch soll untersucht werden.

Das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar

Der französische Austauschstudent Jules Perrin, Absolvent aus Saint-Cloud, der Anfang der 1890er Jahre als Stipendiat der Bourses de séjours an das Jenaer Seminar gekommen war, stellte nach seiner Rückkehr nach Frankreich in einem Beitrag im AEP das Thüringer Schulmuseum in Jena vor. Bei dieser Gelegenheit beschreibt er Jena als « un centre pédagogique par excellence »⁴¹⁷ (Perrin 1894, 557), als eine der wichtigsten Denkstätten Deutschlands, die auf dem Weg sei, sich zur pädagogischen Kapitale zu entwickeln (vgl. ebd.). Eine der wichtigsten pädagogischen Arbeits- und Denkstätten Jenas stellte fraglos das Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar (im Folgenden: JPUS) dar, das es bereits unter Karl Volkmar Stoy zu weitreichender Bekanntheit gebracht hatte und unter Wilhelm Rein als ein Ort internationaler pädagogischer Begegnung florierte⁴¹⁸ (vgl. Graff/Schotte 2009, 155ff.). Zeitweise stellten die ausländischen Studenten die Mehrheit der Seminarteilnehmer (vgl. ebd., 156). Dies lag zum einen in einem internationalen Interesse am Potenzial herbartianischer pädagogischer Ideen begründet; zum anderen war dieser Erfolg auch wesentlich Wilhelm Reins Engagement für eine „professionalisierte Lehrerbildung in Verbindung mit der Förderung einer länderübergreifenden Professionsidentität durch Professionalität der Ausbildung und Austausch der Ideen“ (ebd., 157) zu verdanken. Dabei musste sich Rein, nicht anders als Marion in Frankreich, durchaus auch an der eigenen Universität gegen weitverbreitete und ernsthafte Zweifel an der Seriosität einer wissenschaftlichen Pädagogik behaupten (vgl. Schotte 2010, 65; dort FN 135). Gegen alle Widerstände wurde die Jenaer Pädagogik unter Wilhelm Rein aber über Deutschland hinaus als innovativ und reformerisch wahrgenommen, auch wenn der pädagogische Herbartianismus bereits den Zenit seines Erfolges überschritten hatte und sich zunehmend gegen konkurrierende pädagogische Strömungen im In- und Ausland behaupten musste (vgl. Graff/Schotte 2009, 159).

Hinsichtlich des französischen Interesses am pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena ist aufgrund der bisherigen Befundlage zu vermuten, dass es weniger ein Interesse an der pädagogischen Strömung des Herbartianismus gewesen ist, welches das französische Bildungsministerium bewogen hat, das Seminar als Partner seines Austauschstipendienprogrammes zu gewinnen, sondern dass es vielmehr – unabhängig von den zugrunde liegenden theoretischen Positionen – die praktische pädagogische Arbeit am Seminar und Wilhelm Reins internationaler guter Ruf als Lehrerbildner gewesen sind, die mehrere französische Lehrer und Studenten nach Jena gelockt haben. Wilhelm Rein setzte sich z.B. Zeit seines Lebens für eine universitäre Bildung, zumindest aber für eine bessere Professionalisierung auch der Volksschullehrer, ein (vgl. Bittorf 1917; vgl. Polz 1917, 136). Dieses Thema lag auch den französischen Reformern am Herzen. Ans Jenaer Seminar kamen nicht nur Stipendiaten der Bourses de séjours, sondern es bemühten sich auch andere junge französische Pädagogen darum, für einige Zeit dort zu arbeiten und zu lernen. Hierzu muss man festhalten, dass die Stipendiaten sich u.U. gar nicht gezielt um einen Aufenthalt gerade in Jena bemüht haben müssen, sondern dass sie an das Jenaer Seminar vor allem als an eine der möglichen deutschsprachigen Partnerinstitutionen des französischen Austauschpro-

⁴¹⁷ „ein pädagogisches Zentrum par excellence“ (Perrin 1894, 557 – Ü.: K. GdV)

⁴¹⁸ Auf den internationalen Einfluss der pädagogischen Arbeit Wilhelm Reins, besonders auf „[s]eine Auslandsreisen, seine Ferienkurse und seine ausländischen Seminarmitglieder“ (Maier 1940, 32) hat auch bereits Hermine Maier aufmerksam gemacht (vgl. ebd.).

gramms gekommen sein können. Scholz, Seminardirektor in Hildburghausen und ehemals tätig am JPUS weist darauf hin, dass „es unter den Ausländern neben den freiwilligen Mitgliedern auch solche gab, die das Seminar zu Jena auf Anordnung ihrer Regierungen zu besuchen hatten.“ (Scholz 1917, 13). Möglicherweise traf das auch auf einige der Franzosen zu. Andererseits kann man annehmen, dass diejenigen französischen Pädagogen, die sich privat um ein oder zwei Semester am Jenaer Seminar bemüht haben, wohl den Wunsch gehabt haben müssen, gerade dort zu lernen und zu arbeiten. Es lässt sich aber nicht ausschließen, dass auch Personen aus dieser Gruppe der französischen Austauschstudenten lediglich günstige Umstände genutzt haben und nach Jena gekommen sind, weil das Pädagogische Seminar unter Rein sich für Ausländer öffnete und den Aufenthalt internationaler Studenten strukturell unterstützte. Zeitweise, besonders in den frühen 1890er Jahren, waren die ausländischen Seminarmitglieder sogar in der Mehrheit (vgl. Graff/Schotte 2009, 155ff.; vgl. OLN 8: AIHF).

Das pädagogische Programm am JPUS gestaltete sich unter Wilhelm Rein ähnlich wie unter Karl Volkmar Stoy⁴¹⁹. Es wurde im Kern von vier Veranstaltungen bestimmt, die im Großen und Ganzen aus dem Seminarleben unter Stoy schon bekannt waren:

Im Theoretikum wurden theoretische Grundfragen der Erziehungswissenschaft behandelt, studentische Arbeiten besprochen, pädagogische Fachliteratur erschlossen; es ergänzte Reins universitäre Vorlesung. Ebenfalls im Rahmen des Theoretikums fanden einmal im Semester Hospitationsreisen zu anderen Erziehungseinrichtungen statt.

Im Praktikum fanden Lehrproben der Seminarmitglieder statt, die sich als ordentliche Mitglieder bzw. ab dem SS 1894 als Praktikanten dazu verpflichtet hatten, Unterrichtseinheiten in einem bestimmten Fach zu übernehmen. In den Lehrproben hospitierten i.d.R. alle anderen Seminarmitglieder hospitiert, was es notwendig machte, das Praktikum nicht in den normalen Unterrichtsräumen der Seminarübungsschule, sondern im geräumigeren Lehrsaal durchführen zu lassen.

Im Kritikum folgte dann die kritische Reflexion der abgehaltenen Lehrprobe. Dabei wurde dem Lehrenden zuerst die Möglichkeit geboten, die eigene Lehrprobe zu erläutern und selbstkritisch einzuschätzen. Danach erhielt ein „vorher bestimmter Rezensent“ (OLN 8: AIHF) das Wort. „Darauf folgt eine Diskussion, die wegen der mitunter noch mangelhaften Sprachkenntnisse der vielen Ausländer die Toleranz der Mitglieder und des Leiters erfordert.“ (Ebd.) Dabei wurde die Kritik offensichtlich meist sehr offen und direkt geäußert; sie sollte aber stets theoretisch pädagogisch, also beispielsweise didaktisch wissenschaftlich fundiert sein.

Als vierte Veranstaltungsform kannte das JPUS unter Wilhelm Rein die Konferenz; eine schulorganisatorische Zusammenkunft der Mitglieder des JPUS, in dem außerunterrichtliche Belange des Seminar- und Schullebens behandelt wurden. „In der Konferenz w[u]rden Fragen des Schullebens besprochen. Diese beinhalte[ten] z.B. Themen zur Hygiene oder Moral einzelner Schüler, zur Schulordnung oder zu Lehrmittelanschaffungen.“ (Ebd.) Unter Karl Volkmar Stoy hatte ein ähnlich angelegtes Organ existiert, das sogenannte Scholastikum (vgl. OLN 10: AIHF).

Wilhelm Rein war es, anders als Karl Volkmar Stoy gelungen, im Zuge seiner Berufungsverhandlungen die Universität Jena davon zu überzeugen, die Seminarübungsschule der Zuständigkeit der Universität zu unterstellen und sie so Fremdeinflüssen durch kirchliche oder staatliche Aufsicht zu entziehen (vgl. OLN 8: AIHF). Die Organisation der Übungsschule war

419 Für die folgende Darstellung der Organisation des JPUS stütze ich mich wesentlich auf die Lebensskizze zu Wilhelm Rein auf den Forschungsseiten der Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung (vgl. AIHF 5). Über Organisation und pädagogische Arbeit, u.a. auch zu den pädagogischen Veranstaltungen Theoretikum, Praktikum, Kritikum und Konferenz gibt auch die Ordnung des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena und seiner Übungsschule Aufschluss (vgl. Ohne Autor 1901).

darauf ausgerichtet, günstige Schullaborbedingungen zu bieten. Der Schulorganismus war, um die angehenden Lehrer nicht durch zu hohe Lehrdeputate und unübersichtliche Lerngruppen zu überfordern, auf eine dreiklassige Volksschule mit kleinen Klassen (maximal 20 Kinder) reduziert und diente nach dem erziehungswissenschaftlichen Verständnis Wilhelm Reins sowohl als Übungsschule wie auch als Forschungsschule zur Überprüfung und Erweiterung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse (vgl. ebd.). Trotz des kleineren Rahmens oder vielleicht gerade aufgrund der vertraulicheren Bedingungen, welche dieser bot, fand sowohl am Seminar wie auch an der Seminarübungsschule ein vielfältiges Schulleben statt, das durch Rituale wie Gesang und Feier, durch Sport und Angebote zur Freizeitgestaltung, durch Unterricht im Freien, Exkursionen und Schulreisen bereichert wurde. Zudem hatten die Lehramtskandidaten die Möglichkeit, die Schüler durch Elternbesuche oder Freizeitangebote wie Lesenachmittage, auch außerhalb des Unterrichts oder in ihren Familien kennenzulernen und auf diese Weise pädagogische Erfahrungen zu sammeln.

Insgesamt bot sich den Seminarmitgliedern die Möglichkeit einer umfassenden, abwechslungsreichen, anspruchsvollen und intensiven Lehrerbildung, die theoretische und praktische Elemente sinnvoll und schlüssig zu verbinden versuchte. Dabei mochte sich die Teilnahme am Seminar bei einzelnen Mitgliedern, vor allem bei ausländischen Mitgliedern mit noch unsicheren Sprachkenntnissen, vor allem auf theoretisches Arbeiten, auf Beobachten und Hospitieren konzentrieren. Die Seminarmitglieder waren nach ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern eingeteilt bzw. es wurde seit dem Sommersemester 1894 zwischen Praktikanten, außerordentlichen Mitgliedern und Hospitanten unterschieden (vgl. Glück 1895, 182). Ordentliche Mitglieder, respektive Praktikanten, übernahmen auch Unterrichtseinheiten und hielten Lehrproben ab. Außerordentliche Mitglieder unterrichteten nicht selbst, nahmen aber aktiv am Theoretikum teil z.B. durch das Abfassen kritischer und theoretischer pädagogischer Schriften. Hospitanten beschränkten ihren aktiven Beitrag zur Seminararbeit auf Hospitation oder sogenannte schultechnische Arbeiten, wie z.B. das Erstellen von Übersichten oder das Verwalten von Lehrmitteln (vgl. VSM 8, 214). Wahrscheinlich wurde es ab Mitte der 1890er Jahre durch die stetig steigende Anzahl ausländischer Seminarmitglieder notwendig, von der Gruppe der außerordentlichen Mitglieder noch die Gruppe der Hospitanten zu unterscheiden. Auf diese Weise konnten diejenigen Seminarmitglieder, die bei Eintritt in das JPUS nur über geringe Deutschkenntnisse verfügten, im Rahmen eines offiziellen Status begründet von Seminaraufgaben entbunden werden, die ihre sprachlichen Fähigkeiten u.U. überstiegen hätten. Allerdings nahmen alle Seminarteilnehmer, gleichgültig welcher Statusgruppe sie angehörten, als Hospitanten an den im Praktikum stattfindenden Lehrproben teil. Dabei konnten sie auch in anderen Unterrichtsstunden ihrer Kommilitonen hospitieren und an den Diskussionen im Kritikum teilnehmen. Gleichfalls besuchten sie die Vorlesungen Wilhelm Reins und das Theoretikum. Wie aus Tabelle 9⁴²⁰ ersichtlich wird, lassen sich während des Untersuchungszeitraums in einer Zeitspanne von reichlichen zwanzig Jahren, zwischen 1885 und 1907, insgesamt 16 französische TeilnehmerInnen am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar belegen.

420 Bei der Generierung der folgenden Übersicht wie auch bei der Recherche zu Aufenthalten französischer Lehramtsstudenten in Jena wurden die folgenden Archivalien zu Rate gezogen: VSM1-14, VB 1-9 sowie die handschriftlichen Teilnehmerlisten zu den von Wilhelm Rein an der Universität Jena zwischen dem Sommersemester 1886 und dem Wintersemester 1912 angebotenen pädagogischen Vorlesungen und Seminaren: AIHF, WRA, O TNL, Nr. 1-40.

Tab. 9: Tabellarische Übersicht über die französischen Mitglieder am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar

	Namen	Herkunft und berufliche Tätigkeit	ENS	Jahr	SJ	Stellung am Seminar	AV	B	KM	V	SF/ WF
1	Astié	Unbekannt; findet sich nur in der Übersicht zu den Bourses in der RP von 1893		1885-86	2 (?)			x			
2	Laurent, Alfred	Um 1886-92 Seminarlehrer in Commercy; Absolvent der EN in Limoges		1886-87	2	Stud. päd.	x	x	x	(x)	SF
3	Toussaint, Charles	Um 1889-92 Seminarlehrer in Amiens – später wahrscheinlich Schulinspektor; aus Falaise, dort wahrscheinlich EN absolviert	x	1889-90	2			x		x	SF
4	Chauvet, Henri	Seminarlehrer in Orleans, aus Vaux-sur-Blaise, dort wahrscheinlich EN absolviert	x	1890-91	2			x	x	x	SF
5	Turquet, Auguste	Um 1891/92 Seminarlehrer in Lons-le-Saulnier; später Schulinspektor in Belley (VSM); aus Bulgnéville, dort EN absolviert?	x	1891-92	2	Stud. päd.	x	x	x	x	SF
6	Perrin, Jules	um 1891 Seminarlehrer in Harancourts-lès-Saint-Nicolas bei Nancy; dann Seminarlehrer in Beauvais und später in Tulle	x	1891-92	2	Stud. phil.	x	x	x	(x)	SF WF
7	Chopin, J.	Um 1893 Seminarlehrer in Reuilly	x	1893-94	2	Stud. phil.		x		x	
8	Rotée, G.	Professeur d'allemand (Deutschlehrer) in Paris am Collège de Partheny; aus Verberie		1893-94	2	Stud. phil.			x		
9	Lannes, Paul	Lehrer am Pariser Lycée Buffon		1894-95	2	Stud. phil. et päd., Hospitant		x			
10	Duchatelet			1894/95	1	Stud. phil., Hospitant					

	Namen	Herkunft und berufliche Tätigkeit	ENS	Jahr	SJ	Stellung am Seminar	AV	B	KM	V	SF/WF
11	Berthet, Ferdinand	Lebte und/oder arbeitete (als Seminarlehrer?) in Pyrimond-par-Seysse		1895-96	2	Hospitant			x		
12	Poirson, Jules			1895-96	2	Praktikant (1. Sem) Hospitant (2. Sem)					SF?
13	Caron	Um 1897 Seminarlehrer in Travecy		1897-98	2 (?)			x			
14	Pérelot, Charles	Um 1898 Seminarlehrer in Montbrison, später/oder in Malaincourt (VB; VSM)		1898-99	2	Außerordentliches Mitglied		x			
15	Georg, Jeanne Anna (w)	Lebte und/oder arbeitete in Paris		1904-05	2				x		
16	Dard (w)	Lebte und/oder arbeitete laut Mitgliederverzeichnis des Seminars in „Dyon“ [u.U. Lyon oder Dijon – eine Ortschaft des Namens Dyon existiert in Frankreich nicht]		1907	1 (?)						

Legende:

ENS = Nachweislich Absolvent in Saint-Cloud oder Fontenay-aux-Roses

SJ = Anzahl der in Jena verbrachten Semester

AV = Nachweislich weitere universitäre Veranstaltungen von Wilhelm Rein außerhalb des Pädagogischen Seminars besucht

B = *Boursier* = Stipendiat des französischen Bildungsministeriums

KM = Nach Rückkehr nach Frankreich weiterhin als korrespondierendes Mitglied erfasst

V = Veröffentlichung in Frankreich zu herbartianischen Themen bzw. zum Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar

SF/WS = Findet sich auf der Einladungsliste zum Stiftungsfest (SF) bzw. zur Weihnachtsfeier (WF) aus dem Jahr 1897

Die ersten 14 französischen Seminarmitglieder, die nach Jena kamen, waren männlich. Das ist insofern wenig überraschend, da an der Universität Jena erst ab 1907 Frauen offiziell zu Studium und Promotion, also zur Vollimmatrikulation, zugelassen wurden (vgl. u.a.: Richter 2009, 21; Döge 2009, 8; Wendler 2009, 5). Viel interessanter ist, dass sich ab 1902 auch weibliche Seminarmitglieder in den Mitgliederverzeichnissen des JPUS finden (vgl. VSM 10-VSM 14), die offensichtlich bereits als Gasthörerinnen⁴²¹ zugelassen wurden. 1904 bzw. 1907 kamen auch die beiden schon erwähnten Frauen aus Frankreich ans Jenaer Pädagogische Universitäts-Seminar:

⁴²¹ Diese Studentinnen wurden wohl nicht mit den gleichen Rechten immatrikuliert wie ihre männlichen Kommilitonen. Zur Frage der Gasthörerinnen an der Universität Jena vor 1907 und zur dort eingeführten Vollimmatrikulation für Frauen ab 1907 siehe u.a.: Richter 2009, 21.

Jeanne Anna Georg aus Paris (1904) und Fräulein Dard aus „Dyon“⁴²²; leider ist über die berufliche Stellung beider Frauen oder über ihren weiteren Werdegang nach der Rückkehr nach Frankreich nichts bekannt. Jedenfalls kamen sowohl Jeanne Georg als auch Fräulein Dard zu einer Zeit ans Jenaer Seminar, als das französische Interesse an der Institution bereits nachzulassen schien. Zwischen 1885-1899 waren beinahe jährlich Teilnehmer aus Frankreich am Seminar vertreten gewesen; eine Lücke ergibt sich in diesem Zeitraum lediglich im Jahr 1888. Neun der 14 Franzosen, die sich während dieser Zeit in Jena aufhielten waren nachweislich Stipendiaten der *Bourses de séjours*. Der erste von ihnen, Astié, kam bereits 1885, also noch zu Lebzeiten Stoys, nach Jena, was darauf hindeutet, dass das Jenaer Pädagogische Seminar als Partnerinstitution des französischen Schulministeriums nicht ursprünglich wegen der pädagogischen Arbeit Wilhelm Reins oder dessen internationalen Rufes angefragt worden ist. Vielmehr müssen entweder Stoys Pädagogik – vor allem seine praktische pädagogische Arbeit ist in Frankreich ja wohlwollend aufgenommen worden – oder die Struktur und das Bildungsangebot des Seminars bzw. das Zusammenwirken dieser drei Faktoren das französische Interesse am Jenaer Seminar geweckt haben. Wahrscheinlich war das Seminar als Institution strukturell interessant genug, denn nach Stoys Ableben wurde die Stipendiatspartnerschaft mit Jena fortgeführt. Bis 1893 kamen acht französische Stipendiaten nach Jena. Fünf von ihnen waren nachweislich Absolventen der ENS in Saint-Cloud. Auffällig ist, dass von diesen *Cloudianern* – es handelt sich um Charles Toussaint, Henri Chauvet, Auguste Turquet, Jules Perrin und Jules Chopin – alle fünf mindestens einen Artikel in einer französischen Zeitschrift veröffentlicht haben, in dem sie ihre pädagogischen Erfahrungen am Jenaer Seminar reflektierten. Gleichzeitig sind sie allem Anschein nach die einzigen fünf der insgesamt 16 französischen SeminarteilnehmerInnen, die zur Jenaer Pädagogik bzw. zum Jenaer Seminar veröffentlicht haben – wenn man von Alfred Laurent absieht, dem zweiten Jenaer Stipendiaten, aus dessen Berichten über seinen Aufenthalt am Seminar Jost/Bonet-Maury in ihrem Artikel zu den *Bourses de séjours* zitiert haben (vgl. Jost/Bonet-Maury 1887, 46ff.). Diese Praktikumsberichte waren aber ursprünglich nicht zur Veröffentlichung vorgesehen, sondern obligatorischer Bestandteil der Anforderungen, welche die Stipendiaten während ihres Auslandsaufenthaltes erfüllen mussten. Zwischen 1894 und 1896 kamen offenbar keine weiteren Stipendiaten nach Jena⁴²³. Allerdings fanden sich in der Zwischenzeit trotzdem französische Mitglieder am pädagogischen Seminar ein. 1893/94, zeitgleich mit Jules Chopin, hielt sich G. Rotée, ein Deutschlehrer am Pariser Collège de Partheny, am JPUS auf. 1894 kamen Paul Lannes (für zwei Semester) und ein gewisser Duchatelet (für ein Semester) an die Einrichtung. Beide finden sich in den Mitgliederlisten des Seminars als Studenten der Philosophie verzeichnet. Über Duchatelet ist darüber hinaus nichts bekannt. Zu Lannes findet sich im Nachlass von Wilhelm Rein ein Schreiben der Pariser Schule Lycée Buffon, in dem der Kassenwart des Lycée ankündigt monatlich eine Summe von 140 [Francs? – In der Quelle wird nur die Zahl, nicht aber die Währung genannt. Anm. K. GdV] zu überweisen, um für die Unkosten des staatlichen Stipendiaten Lannes aufzukommen, der Wilhelm Rein anvertraut sei (vgl. Boquez, Schreiben an Rein 1894). Wahrscheinlich war Lannes vor seinem Aufenthalt in Jena als Lehrer am Lycée Buffon beschäftigt gewesen und offensichtlich war er als Stipendiat des französischen Staates ans JPUS gekommen. Von 1895-96 hielten sich gleichzeitig

422 In Frankreich existiert kein Ort dieses Namens. Es muss sich um einen Schreibfehler in der Quelle handeln. Möglicherweise kam Fräulein Dard aus Dijon oder auch Lyon. Vgl. dazu auch die Angabe in Tabelle 9.

423 Jedenfalls lässt sich für die vier französischen Studenten, die zwischen 1894-1896 am Jenaer Seminar waren kein Status als Stipendiat des französischen Unterrichtsministeriums nachweisen; sie finden sich in den entsprechenden Listen nicht verzeichnet.

Ferdinand Berthet und Jules Poirson für jeweils zwei Semester in Jena auf. Berthet lebte und/oder arbeitete offensichtlich in Pyrimond-par-Seyssel.

1897 und 1898 kamen noch einmal für jeweils ein Jahr zwei Seminarlehrer als Stipendiaten der *Bourses de séjours* ans JPUS. 1897 traf ein gewisser Caron ein, dessen Vorname in den gesicherten Aufzeichnungen nicht überliefert ist. Caron hatte vor seinem Aufenthalt in Jena an der EN von Travecy unterrichtet. Ein Jahr später kam Charles Pételot nach Jena, Seminarlehrer in Montbrison und/oder in Malaincourt. Pételot kehrte 1899 nach Frankreich zurück. Er war vielleicht der letzte Stipendiat, der ans JPUS gekommen ist. Die Stipendiatspartnerschaft zwischen Frankreich und Jena wäre in diesem Fall mit der Jahrhundertwende praktisch beendet gewesen. Auch darüber hinaus verzeichnete das Seminar ab 1900 für knappe fünf Jahre keine weiteren französischen Mitglieder. Erst 1904 kam Jeanne Georg nach Jena. Fräulein Dard, deren Vorname leider nicht verzeichnet ist, war offensichtlich die letzte Französin, die am Jenaer Seminar gearbeitet oder gelernt hat. Möglicherweise war zumindest Jeanne Georg eine Absolventin der ENS in Fontenay. Es sei an den Brief der Ehemaligenverbände der ENS in Saint-Cloud und in Fontenay an Wilhelm Rein erinnert, in dem die Repräsentanten dieser Verbände Wilhelm Rein zu einer Jubiläumsfeier der Schulen nach Paris einladen und sich bei ihm für die Aufnahme ehemaliger SchülerInnen sowohl aus Saint-Cloud wie auch aus Fontenay bedanken (vgl. Mahane/Besnard, Brief an Rein vom 12. April 1906). Da das JPUS bis 1906 nur eine Französin aufgenommen hatte, nämlich Jeanne Georg, handelt es sich bei dieser mit großer Wahrscheinlichkeit um eine Absolventin der ENS in Fontenay. Nach der Abreise von Fräulein Dard lassen sich keine weiteren französischen Seminarmitglieder am JPUS nachweisen. An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass sich im Jahre 1907 durchaus ein weiterer französischer Student um einen Aufenthalt am JPUS bemüht hat. Herr Giraudon, der sich brieflich an Wilhelm Rein gewandt hatte, in der Hoffnung, Vermittlung auf eine bezahlte Stelle an einer Bildungseinrichtung zu erhalten, war wahrscheinlich von Charles Chabot empfohlen und durch diesen angeregt worden, nach Jena zu gehen (vgl. Giraudon, Brief an Rein 1907; vgl. Chabot, Brief an Rein 1907). Allerdings findet sich in den Mitgliederlisten des Jenaer Seminars der Name Giraudon weder 1907 noch in den Folgejahren verzeichnet (vgl. VSM 13 und VSM 14). Wahrscheinlich hatte Giraudon sein Vorhaben, nach Jena zu gehen, nicht verwirklichen können. Er kann daher im Rahmen dieser Analyse nicht weiter berücksichtigt werden.

Es lassen sich also alles in allem 16 französische Seminarmitglieder nachweisen, die während ihres Aufenthaltes am JPUS notwendig mit herbartianischen Positionen, hier besonders mit Reins pädagogischem Ansatz, in Berührung gekommen sein müssen. Drei der französischen Seminarteilnehmer haben nachweislich auch Wilhelm Reins Vorlesungen zu erziehungswissenschaftlichen Themen besucht. Den handschriftlichen Teilnehmerlisten der universitären Veranstaltungen Wilhelm Reins lässt sich entnehmen, dass Alfred Laurent im WS 1886/87 außer am JPUS auch an Reins allgemeindidaktischer Vorlesung *Die grundlegenden Ideen des erziehenden Unterrichts* teilgenommen hat (vgl. AIHF, WRA, O TNL, Nr. 1-40). August Turquet hörte im SS 1891 Wilhelm Rein zur *Speziellen Didaktik*. Jules Perrin findet sich auf den Teilnehmerlisten zu *Spezieller Didaktik* im WS 1891/92 und zu Herbarts *Leben und Lehre* im Sommersemester 1892. Da sich die Teilnahme an den Vorlesungen nur für diese drei französischen Pädagogen belegen lässt, ist nicht auszuschließen, dass die meisten der französischen Seminarmitglieder an anderen Veranstaltungen Reins außerhalb des JPUS nicht haben teilnehmen müssen und auch nicht teilgenommen haben. Einige Seminarteilnehmer, wie Charles Toussaint oder Henri Chauvet, finden sich für den Zeitraum ihres Aufenthaltes in Jena auf den entsprechenden handschriftlichen Listen des JPUS verzeichnet; allerdings sind sie in den selben Semestern in keiner der Vorlesungen Reins eingetra-

gen. Zumindest nahmen aber alle 16 französischen Seminarmitglieder als Beobachter am Seminarleben teil und lernten demnach die pädagogische Praxis an der Einrichtung kennen. Durch die Teilnahme am Seminarleben, besonders die Teilnahme am Pädagogikum und am Kritikum haben sie darüber hinaus die Möglichkeit gehabt, einen Einblick in die theoretischen pädagogischen Grundlagen zu nehmen, auf denen die Seminararbeit basierte. Die vorliegenden Publikationen einzelner ehemaliger französischer Seminarteilnehmer geben darüber Aufschluss, dass sie die pädagogischen Positionen, die ihnen dort nahegebracht worden sind, kritisch reflektiert haben. Hinsichtlich der Frage, ob der Kontakt der jungen französischen Pädagogen mit der Pädagogik Reins (bzw. Stroys) für die französische HuH-Rezeption von Bedeutung gewesen ist, kann man sich bei der Suche nach Antworten allerdings nur teilweise auf eindeutige Belege stützen. Zu einem Teil ist man darauf zurückgeworfen, auf Wahrscheinlichkeiten hinzuweisen. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Analyse wird diesen Hinweisen ausschließlich anhand von Fakten nachgegangen und zwar nur so weit, wie diese Fakten Nachweise zulassen. Die Wahrscheinlichkeiten, die aufgezeigt werden, sollen ohne sich in Spekulationen zu verlieren, Spuren verfolgen und somit die Richtung für weitergehende Forschungen weisen.

Die Tatsache, dass 16 französische Pädagogen für einen längeren Zeitraum als Studenten in den Betrieb des JPUS eingebunden waren, lässt in einem ersten Schritt die Vermutung zu, dass sich diese Studienaufenthalte auf die französische HuH-Rezeption ausgewirkt haben können. Um einschätzen zu können, ob viel für diese Annahme spricht, oder um sie belegen zu können, sollten insgesamt sieben Kriterien berücksichtigt werden. Jedes dieser Kriterien benennt einen Sachverhalt, der u.U. dafür spricht, dass die 16 ehemaligen französischen Seminarmitglieder sich nach ihrer Rückkehr nach Frankreich weiterhin mit herbartianischen pädagogischen Positionen offen oder verdeckt auseinandergesetzt haben. Die Kriterien ergeben sich zum einen aus dem berufsbedingten Zugang, welchen die französischen Seminaristen zur Rezeption von pädagogischen Theorien und zum Erfahren pädagogischer Praxis notwendig haben mussten (*1. Kriterium: Berufliche Stellung der französischen Seminarmitglieder*). Zum anderen berücksichtigen sie Erkenntnisse, die im Rahmen der Analyse der französischen HuH-Rezeption bisher gewonnen werden konnten (*2. Kriterium: Schriftliche Beiträge zur französischen HuH-Rezeption, 3. Kriterium: Nachweisliches Interesse an herbartianischen pädagogischen Positionen, 4. Kriterium: Nachweisliches Interesse an Struktur und praktischer pädagogischer Arbeit am JPUS*). Darüber hinaus spielen Faktoren eine Rolle, die sich aus der organisatorischen Struktur des Seminars ergeben (*5. Kriterium: Aktive Einbindung der franz. Seminarmitglieder in Arbeit und Schulleben des JPUS*). Außerdem werden Erkenntnisse über längerfristige Kontakte ehemaliger Seminaristen zum JPUS berücksichtigt (*6. Kriterium: Anhaltender Kontakt ehemaliger Seminarmitglieder mit dem JPUS*). Schließlich darf auch Wilhelm Reins Position als engagierter und international bekannter pädagogischer Experte und Netzwerker nicht vernachlässigt werden (*7. Kriterium: Wilhelm Rein als international anerkannter pädagogischer Experte*).

1. Kriterium: Berufliche Stellung der französischen Seminarmitglieder

Am Jenaer Seminar wurden vor allem Lehrer weiterführender Schulen gebildet. Dementsprechend musste es sich bei den französischen Teilnehmern ebenfalls um bereits ausgebildete oder angehende Lehrkräfte ähnlicher Schulformen handeln. Zu neun⁴²⁴ der 16 französischen Seminarmitglieder können Angaben zur beruflichen Stellung und zur Ausbildung gemacht werden. Es

424 Es handelt sich dabei um die Teilnehmer namens Laurent, Toussaint, Chauvet, Turquet, Perrin, Chopin, Rotée, Caron und Pételot.

zeigt sich, dass alle neun Pädagogen (acht von ihnen waren Stipendiaten der *bourses de séjours*) bereits über eine abgeschlossene Lehrerbildung verfügten und in den meisten Fällen schon selbst als Lehrerbildner gearbeitet hatten. Die meisten von ihnen waren Absolventen französischer lehrerbildender Einrichtungen und selbst Lehrerbildner. Für die *Stipendiaten* unter ihnen lässt sich belegen, dass sie vor und nach ihrem Aufenthalt in Jena an unterschiedlichen ENs tätig waren. Sie waren also ausgebildete Seminarlehrer und sämtlich in der Volksschullehrerbildung angestellt. Fünf von ihnen hatten nachweislich ihren Abschluss an der ENS in Saint-Cloud gemacht. G. Rotée, der nicht als Stipendiat nach Jena gekommen war, hat laut Mitgliederverzeichnis des Pädagogischen Seminars als Deutschlehrer am Pariser Collège de Partheny gearbeitet. Anders als die Stipendiaten war er also kein Seminarlehrer, aber er war ebenfalls Lehrkraft einer weiterführenden Schule und verfügte bereits über Berufserfahrung. Als professionelle pädagogische Praktiker verfügten diese zehn französischen Seminarmitglieder notwendigerweise bereits über eine eigene pädagogische Theorie und in unterschiedlichem Maße sicher auch über die Fähigkeit, aufgrund von pädagogischem Theoriewissen und beruflicher Erfahrung pädagogische Positionen und Handlungssituationen einzuschätzen, zu beurteilen und in Unterrichtssituationen pädagogisch angemessen zu reagieren. Mit anderen Worten: Die jungen französischen Pädagogen, die nach Jena kamen, waren höchstwahrscheinlich fähig, sich auf professionellem Niveau mit der theoretischen und praktischen pädagogischen Arbeit am JPUS kritisch auseinanderzusetzen. Eine solche Auseinandersetzung geht notwendigerweise mit einer Positionierung einher. Die französischen Pädagogen, die in die Arbeit am JPUS mehr oder weniger aktiv eingebunden waren, mussten mit den herbartianischen pädagogischen Positionen, die sie kennenlernten, umgehen. Sie konnten sie jeweils entweder als pädagogisch sinnvoll und u.U. sogar als Bereicherung ihrer eigenen pädagogischen Theorien oder Erfahrungen erleben oder sie konnten sie ablehnen und verwerfen. In jedem Falle mussten sie sich im Rahmen der eigenen pädagogischen Theorie ein wie auch immer begründetes Urteil über die Ideen bilden, mit denen sie durch Reins herbartianische Pädagogik in Berührung kamen, wobei dieses Urteil ihre eigenen Theorien notwendigerweise ebenfalls prägte. Wenn die französischen Seminarmitglieder in ihr Berufsleben nach Frankreich zurückkehrten, so hatten sie zumindest theoretische Positionen von Vertretern der Strömung des pädagogischen Herbartianismus kennengelernt, zu diesen persönlich Stellung bezogen und waren nun in der Lage, im Rahmen pädagogischer Diskurse herbartianische Positionen zu berücksichtigen und sich zu ihnen zu positionieren. Diejenigen, die durch ihre Erfahrungen am JPUS ein Interesse an herbartianischen Positionen entwickelt hatten und aus diesen möglicherweise sogar Inspiration für das eigene pädagogische Wirken gezogen haben, konnten entsprechende Elemente in ihren eigenen Unterricht übernehmen oder aber herbartianische theoretische und praktische Ansätze sogar an zukünftige Lehrer oder Lehrerbildner vermitteln. Unter dem Vorbehalt, dass zum Werdegang und Wirken von sechs der französischen MitgliederInnen des JPUS keine weiteren Angaben gemacht werden können, kann man mit einiger Sicherheit annehmen, dass sämtliche ehemalige französische Seminarmitglieder in Frankreich zumindest zeitweise als Lehrerbildner oder als Lehrer an weiterführenden Schulen tätig waren. Dafür spricht erneut das Profil des JPUS als lehrerbildende Einrichtung. Offen bleiben muss, ob alle von ihnen zur Zeit ihres Eintritts ans JPUS bereits über Berufserfahrung verfügten.

2. Kriterium: Schriftliche Beiträge zur französischen HuH-Rezeption

Es hat sich bereits gezeigt, dass der französisch-deutsche Kontakt am JPUS zu Publikationen geführt hat, welche die HuH-Rezeption in Frankreich bereichert haben (vgl. Jost/Bonet-Maury 1887; vgl. Chauvet 1891; vgl. Toussaint 1892; vgl. Turquet 1892; vgl. Chopin 1893; vgl. Cho-

pin 1894; vgl. Jost 1894). Hinsichtlich der offenen Rezeption ist es daher offensichtlich, dass der Aufenthalt zumindest einiger französischer Pädagogen in Jena Auswirkungen auf die französische HuH-Rezeption hatte. Darüber hinaus hat die Stipendiatspartnerschaft des JPUS mit dem französischen Unterrichtsministerium, verbunden mit einer offensichtlich freundlichen Aufnahme der französischen Studenten in Jena und mit wohlwollenden Rückmeldungen der Stipendiaten über ihren Aufenthalt dazu geführt, dass Guillaume Jost das JPUS als pädagogische Einrichtung in Publikationen zu den *Bourses de séjours* besonders hervorgehoben und in Frankreich bekannt(er) gemacht hat.

3. Kriterium: Nachweisliches Interesse an herbartianischen pädagogischen Positionen
Henri Chauvet war, wie aus seiner Veröffentlichung *Die Concentration und die formalen Stufen nach Herbart-Ziller-Stoy* hervorgeht, nachweislich von der Sinnhaftigkeit herbartianischer pädagogischer Ansätze überzeugt (vgl. Chauvet 1891). Er reflektiert in diesem Artikel seine pädagogischen Erfahrungen am Weimarer Lehrerseminar, zu dem er festhält, dass man sich dort vor allem am pädagogischen Ansatz von Stoy orientiere. Allerdings weist seine Darstellung der *formalen Stufen* mehr Ähnlichkeiten mit den Pädagogen Tuiskon Zillers und Wilhelm Reins auf (vgl. ebd., 391ff.). Das deutet darauf hin, dass Chauvet, der in Jena zumindest im Rahmen des pädagogischen Seminars Wilhelm Rein gehört hat, theoretische Kenntnisse, die er dort erworben hat, mit seinen Erkenntnissen aus der Weimarer Zeit zu einer Darstellung von einer herbartianischen Formalstufentheorie verwoben hat. Chauvet macht in seinem Beitrag unmissverständlich deutlich, dass er eine adaptierte Umsetzung der pädagogischen Ansätze, die er kennengelernt hat, an französischen Bildungseinrichtungen befürwortet. Er versteht, offensichtlich unter dem Vorbehalt, dass das französische Bildungswesen andere institutionelle Voraussetzungen bietet, als das deutsche Pendant, seinen Beitrag als « une tentative pour suggérer des idées pratiques, pour stimuler l'initiative personnelle, pour exciter les instituteurs et les professeurs d'École normale français à étudier les méthodes pédagogiques allemandes et à en profiter dans la mesure où elles peuvent s'adapter aux nôtres. »⁴²⁵ (Chauvet 1891, 384) Chauvet war in Orleans selbst als Seminarlehrer tätig. Es ist anzunehmen, dass er dort versucht hat, entsprechend seiner Empfehlung pädagogisch zu arbeiten. Mit Henri Chauvet lässt sich zumindest für einen der ehemaligen französischen Seminar Teilnehmer belegen, dass er höchstwahrscheinlich in seinem späteren pädagogischen Wirken auch Elemente einer herbartianischen Pädagogik berücksichtigt hat.

Charles Toussaint setzte sich ein Jahr später mit der pädagogischen Theorie und Praxis am JPUS auseinander. Anders als Henri Chauvet zeigte er Vorbehalte gegen einen seiner Einschätzung nach zu stark ausgeprägten Formalismus herbartianischer Pädagogiken. Trotzdem zeichnete er ein vorwiegend wohlwollendes Bild von der Jenaer Pädagogik am JPUS. Zum einen hob er die Verbindung von pädagogischer Theorie und Praxis in der Jenaer Lehrerbildung als sinnvoll und in Deutschland zu der Zeit einzigartig hervor (vgl. Toussaint 1892, 464f.). Die der Arbeit am JPUS zugrunde liegende pädagogische Theorie beurteilte er kritisch, er lehnte sie aber nicht ab. Mit den wichtigsten Positionen des Herbartianers Wilhelm Rein hatte sich Toussaint offensichtlich genauer auseinandergesetzt. Er war sich über Unterschiede zu Herbarts Pädagogik bewusst und stellte Reins Pädagogik nachvollziehbar dar (vgl. ebd., 469ff.). Unter Verweis auf den ihr

⁴²⁵ „ein Versuch, praktische Ideen vorzuschlagen, Eigeninitiative anzuregen und die französischen Lehrer und Dozenten der Lehrerseminarien zu ermuntern, die deutschen pädagogischen Methoden zu studieren und sich diese in dem Maße zu Nutzen zu machen, wie sie mit den unseren vereinbar sind.“ (Chauvet 1891, 384 – Ü.: K. GdV)

anhaftenden Formalismus⁴²⁶ kam er zu dem Schluss, dass in Frankreich ähnliche pädagogische Positionen verfolgt würden, die man dort allerdings nicht so rigide handhabe (vgl. ebd., 472). Alles in allem hält er aber fest, dass in Frankreich nicht *weniger gut* (« moins bien » – ebd.) unterrichtet würde (vgl. ebd.). Toussaint kommt also zu dem Schluss, dass die Didaktik Reins sinnvolle pädagogische Positionen vertrete und letztendlich *gutes Unterrichten* ermögliche, also zu *guten Ergebnissen* führe. Dabei gibt er allenfalls zu bedenken, dass Rein Strukturen des Unterrichts, die sich eher selbstverständlich ergeben, zu sehr zu einer starren Theorie verklauuliere. Im Übrigen erklärt Toussaint, dass man in Jena – zumindest in Bezug auf das Prinzip der Konzentration – weniger formalistisch vorgehe und sich der pädagogischen Theorie in der Praxis *taktvoll* (« avec assez de tact » – ebd., 471) bediene.

Interessanterweise ist von Toussaint ein ausführlicher Unterrichtsentwurf für eine längere Unterrichtseinheit mit einem sogenannten Vorkursus im Französischunterricht überliefert (vgl. Toussaint 1891). Der Entwurf, der unter dem Titel *Über den Anfang des französischen Unterrichtes* in der Zeitschrift des PUSJ erschienen ist, ist nach den fünf Formalstufen nach Ziller bzw. Rein gegliedert. Aus dem Text geht hervor, dass es sich bei der Unterrichtseinheit nicht nur um einen theoretischen Entwurf handelt, sondern dass Toussaint sie an der dem Seminar angegliederten Übungsschule durchgeführt haben muss. Der Entwurf, der sich übrigens kritisch mit verschiedenen zeitgenössischen Ansätzen zur Sprachlerntheorie auseinandersetzt, ist ein einwandfreies Beispiel für eine Unterrichtsplanung gemäß der theoretischen Positionen und Anforderungen einer Pädagogik, die durch Ziller oder Rein geprägt worden ist. Toussaint verstand sich offensichtlich darauf, als Lehrer nach diesen Positionen zu arbeiten. Darüber hinaus lässt sich der detaillierten und engagierten Darstellung des Entwurfes, der Fülle der eingearbeiteten Anwendungsbeispiele und der selbstverständlich und ungezwungen wirkenden Argumentation gemäß der fünf Formalstufen entnehmen, dass Toussaint Freude bei der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit hatte. Gleichzeitig war er vom Erfolg des durchgeführten Unterrichts überzeugt. Nicht nur, dass bei den Schülern offensichtliche Lernfortschritte zu verzeichnen waren; er unterstreicht auch mehrfach, dass „die Schüler [...] mit Lust und Freude“ (ebd., 56) oder „mit Interesse und großer Freude“ (ebd., 64) bzw. „von Herzen gern“ (ebd., 70f.) arbeiten würden.

Toussaint konnte nach seinem Aufenthalt am JPUS fraglos eine gute Bilanz ziehen. Er hatte sich kritisch aber wohlwollend mit der Pädagogik auseinandergesetzt, mit der er in Jena konfrontiert worden ist. Zumal hatte er sich aktiv an der Seminararbeit beteiligt und an der Übungsschule auch Französischunterricht erteilt. Dabei hatte er offensichtlich erfolgreich und gern gemäß Reins Didaktik unterrichtet (vgl. Toussaint 1891). Darüber hinaus hat er sich am JPUS nach eigenem Bekunden sehr wohl gefühlt. Er stellt das Lernen und Lehren am Seminar als gut strukturiert, anspruchsvoll und gewissenhaft dar, berichtet von einem vielfältigen, reichen Seminar- und Schulleben und empfiehlt in einem letzten Abschnitt « au Français qui veut faire connaissance avec la pédagogie allemande » (Toussaint 1892, 477), für einige Monate nach Jena zu gehen. Er verweist dabei auf günstige Studienbedingungen, die in einer gut ausgestatteten Bibliothek, theoretischer und praktischer pädagogischer Bildung, herzlicher Aufnahme und einer freundschaftlichen Atmosphäre bestünden (vgl. ebd.). Es spricht einiges dafür, dass auch Charles Toussaint, der später an der EN in Amiens lehrte, durch seinen Aufenthalt am PUSJ pädagogisch geprägt worden ist.

426 Dieser Vorwurf Toussaints trifft vor allem die Konzentrationsidee und die formalen Stufen.

4. Kriterium: Nachweisliches Interesse an Struktur und praktischer pädagogischer Arbeit am JPUS

Henri Chauvet und Charles Toussaint zeigten ein wohlwollendes Interesse an einigen theoretischen pädagogischen Positionen der Reinschen Pädagogik. Andere Stipendiaten, von denen Veröffentlichungen zu ihrem Aufenthalt in Jena vorliegen, konnten den pädagogischen *Theorien* der Herbartianer wenig abgewinnen. Einige lehnten bestimmte Positionen ab, andere zeigten sich bezüglich der theoretischen Grundlagen indifferent oder thematisierten sie nicht. Dessen ungeachtet schätzten die meisten dieser Autoren Elemente der praktischen pädagogischen Arbeit am JPUS als fruchtbar, inspirierend oder sogar nachahmenswert ein. Auguste Turquet, der später an der EN in Lons-le-Saulnier angestellt war, stellte in seinem Beitrag im AEP (vgl. Turquet 1892) die Praxis der Schulreisen vor, die am JPUS bzw. an der angegliederten Übungsschule das Schulleben bereicherten. Turquet äußert sich nicht zur dort vertretenen Pädagogik, sondern erläutert die Schulreisen als eine in Deutschland allgemein, besonders aber in Thüringen übliche Unterrichtspraxis (vgl. ebd., 485ff., 489). Er erläutert die Sinnhaftigkeit von Schulreisen als Unterrichtsform⁴²⁷ bzw. als Unterrichtsmethode, unterstreicht ihren pädagogischen Wert im Hinblick auf soziale, moralische, ästhetische und intellektuelle Lernziele und umreißt Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung bzw. Vor- und Nachbereitung von Schulreisen (vgl. ebd., 485ff.). Turquet schreibt die Idee der Schulreisen ursprünglich Rousseau zu (vgl. ebd., 485). Umso mehr bedauert er, dass diese sich in Frankreich im Gegensatz zu Deutschland noch nicht etabliert hätten (vgl. ebd.). Ohne diesen Wunsch ausdrücklich zu formulieren, spricht er sich deutlich für eine Einbindung von Schulreisen in die Unterrichtspraxis an französischen (Primar-)Schulen aus.

J. Chopin distanziert sich in seinen Beiträgen vom pädagogischen Herbartianismus als wissenschaftlicher Schule. Ohne entsprechende pädagogische Theorien explizit zu verwerfen, zweifelt er den wissenschaftlichen Anspruch der Herbartianer deutlich an. Er kritisiert deren seiner Einschätzung nach dogmatische und *herablassende* (« *dédaigneux* » – Chopin 1893, 412) Art, andere pädagogische Theorien zu verwerfen bzw. er wirft ihnen *ein intolerantes Beharren auf eigenen Begrifflichkeiten* (« *une intolérance de langage* » – ebd.) vor. In seinem offenen Brief aus Deutschland im MGIP von 1893 bezeichnet er zudem das JPUS – wenn auch etwas unpräzise – als eine mangelhafte Einrichtung: « Assurément, tout n'est pas à louer dans cette institution [...]. Mais, malgré une installation des plus défectueuses, le Séminaire pédagogique d'Iéna n'a cessé de prospérer depuis sa fondation. »⁴²⁸ (Ebd., 413) Trotz seiner skeptischen Haltung würdigt Chopin die Bemühungen, am JPUS theoretische und praktische Elemente der Lehrerbildung miteinander zu verbinden, als sinnvoll und einzigartig und er hebt hervor, dass das JPUS mit der angegliederten Übungsschule einer genaueren Betrachtung wert sei. Dementsprechend stellt er Funktion und Organisation der Übungsschule und der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts überblicksartig vor (vgl. ebd., 412f.). Dabei scheint er an den Möglichkeiten der studierenden Seminarmitglieder, selbst Unterricht durchzuführen, zu hospitieren und an der kritischen Nachbereitung der durchgeführten Unterrichtseinheiten durchaus Gefallen gefunden zu haben, denn er grenzt seine allgemeine Kritik an der Mangelhaftigkeit des Seminars

⁴²⁷ Schulreisen als Unterrichtspraxis waren besonders auch in der Pädagogik prominenter Herbartianer wie z.B. Karl Volkmar Stoy von Bedeutung (vgl. u.a. Coriand 2000, 158ff.) und wurden durch diese im Schulalltag etabliert. Karl Volkmar Stoy's Sohn, Heinrich Stoy, brachte 1898 im Andenken an seinen Vater eine Pädagogik der Schulreise heraus (vgl. Stoy 1898).

⁴²⁸ „Sicherlich, nicht alles in dieser Einrichtung ist zu loben [...]. Aber trotz einer ziemlich fehlerhaften Anlage hat das Jenaer Pädagogische Seminar seit seiner Gründung nicht aufgehört zu florieren.“ (Chopin 1893, 413 – Ü: K. GdV)

von diesen konkreteren Darstellungen ab, indem er anmerkt, dass *aber nicht alles am Seminar zu loben sei* (s.o.; vgl. ebd., 413). Chopin schätzt die Lehrerbildung am JPUS insgesamt als erfolgreich ein und zwar insbesondere im Hinblick darauf, dass er der Meinung war, dass die Seminar Teilnehmer sich im Laufe ihrer Lehrerbildung die *herbartianische Methode* (« la méthode herbartienne » – vgl. ebd., 413) zu eigen machten. Unter Verweis darauf, dass die Studenten des JPUS aus den unterschiedlichsten Ursprungsländern kamen, war Chopin überzeugt, dass sich der Herbartianismus aufgrund des pädagogischen Wirkens der ehemaligen Seminarmitglieder sowohl in Deutschland als auch im Ausland weiter verbreiten müsse (vgl. ebd.). Er erwähnt an dieser Stelle, dass ihm Rahmen einer deutsch-britischen Austauschvereinbarung auch englische Lehrer am JPUS zu Besuch gewesen seien, um sich mit der Organisation und der pädagogischen Arbeit am Seminar vertraut zu machen. Interessanterweise erwähnt Chopin, dass es von französischer Seite bereits erwogen worden sei, dieser Austauschvereinbarung beizutreten (vgl. ebd.). Chopin merkt dazu an, dass es dafür aber unerlässlich sei, dass die französischen Lehrer, die im Rahmen einer solchen Studienreise nach Jena kämen, mit der deutschen Sprache vertraut seien, um nicht nur oberflächliche Erkenntnisse aus ihrem Aufenthalt zu ziehen (vgl. ebd.).

Trotz seiner distanzierten Haltung zu pädagogischen Theorien der Schüler Herbarts zeigt Chopin fraglos ein tiefergehendes fachliches Interesse für die pädagogische Praxis, die er am JPUS kennengelernt hat und kann sich offensichtlich auch vorstellen, dass französische Lehrer, die sich mit ihr vertraut machen, Erkenntnisse gewinnen, die ihnen im Berufsleben von Nutzen sein können. Dem widerspricht auch nicht sein Beitrag zu Formen und Anwendung von Strafen an der Übungsschule des JPUS, der ein Jahr später im MGIP erscheint (vgl. Chopin 1894). Hier äußert sich Chopin ebenfalls kritisch bis skeptisch, aber nicht ablehnend zur pädagogischen Praxis des JPUS.

5. Kriterium: Aktive Einbindung der franz. Seminarmitglieder in Arbeit und Schulleben des JPUS

Die studierenden Mitglieder des JPUS waren sämtlich, ungeachtet ihrer nationalen Herkunft, aktiv in die pädagogische Arbeit am Seminar eingebunden. Auch unter den französischen Seminarmitgliedern waren einige nachweislich als ordentliche Mitglieder (bzw. ab 1894 als Praktikanten) eingestuft, d.h. sie hielten selbst Unterricht an der Seminarübungsschule, den sie zweifelsohne den am JPUS üblichen Maßgaben einer herbartianischen Pädagogik Reinscher Richtung gemäß zu planen und durchzuführen angehalten waren. Zu den französischen Pädagogen, welche die Möglichkeit hatten, während ihres Aufenthaltes in Jena zu unterrichten, gehörten zweifelsohne Charles Toussaint, dessen Unterrichtsentwurf im PUSJ erschienen ist (vgl. Toussaint 1891) und Jules Poirson, der sich im Mitgliederverzeichnis des PUSJ für das erste Semester seines Aufenthaltes als Praktikant verzeichnet findet (vgl. VSM 1899, 220). Aus einem Seminarbericht von Fritz Lehmensick geht zudem hervor, dass Poirson im Rahmen des Theoretikums über das Schulwesen in Frankreich referiert hat (vgl. Lehmensick 1896, 145). Lehmensick nahm die „Übersicht über die Organisation des Bildungswesens in Frankreich, welche der Referent (Herr Poison) am Schlusse gab“ (ebd.), in seinen Seminarbericht auf (vgl. ebd., 145 ff.). Es kann als fast sicher gelten, dass auch Alfred Laurent unterrichtet hat. In seinem Bericht, aus dem Jost/Bonet-Maury zitieren, erklärt er: « [I]es diverses branches de l'enseignement sont réparties entre tous les élèves-maîtres, et ils doivent enseigner suivant les principes de Herbart. »⁴²⁹ (Laurent, zit. n. Jost/Bonet-Maury 1887, 47). Laurent war 1887 nach Jena gekom-

⁴²⁹ „Die verschiedenen Unterrichtszweige werden unter allen Lehramtsstudenten aufgeteilt und sie müssen nach Herbarts Prinzipien unterrichten.“ (Laurent, z.n. Jost/Bonet-Maury 1887, 47 – Ü.: K. GdV)

men, nur ein Jahr nachdem das JPUS unter der Leitung von Wilhelm Rein den Betrieb wiederaufgenommen hatte. Die moderaten Mitgliederzahlen während der Anfangsjahre erlaubten sicher, dass alle Seminarmitglieder mit Unterricht betraut wurden.

Nicht alle französischen Mitglieder übernahmen selbst Unterricht an der Seminarübungsschule. Paul Lannes, das Mitglied Duchatelet, Ferdinand Berthet und Charles Pételot sind als Hospitanten bzw. als außerordentliche Mitglieder verzeichnet. Zu den anderen Franzosen liegen keine genaueren Angaben oder Erkenntnisse vor. Allerdings waren auch diejenigen Mitglieder, die – u.U. aufgrund zu geringer Deutschkenntnisse – nicht verpflichtet waren, Unterricht zu halten, an den theoretischen Übungen des Seminars wie auch an der praktischen pädagogischen Seminararbeit beteiligt. Sie verfassten theoretische pädagogische Schriften, hospitierten im Unterricht an der Seminarübungsschule oder an anderen Jenaer Schulen, beteiligten sich – aktiv oder als Zuhörer – am Kritikum. Sie waren also von keinem Element der Lehrerbildung am JPUS ausgeschlossen, sondern konnten sich im Gegenteil kritisch sowohl mit den theoretischen Grundlagen wie auch mit der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht gemäß einem herbartianischen pädagogischen Ansatz auseinandersetzen. Als professionelle pädagogische Praktiker konnten sie, ob aus skeptischer oder zustimmender Perspektive, ihre am JPUS gewonnenen Erkenntnisse fraglos in ihren pädagogischen Erfahrungsschatz übernehmen. In den Mitgliederlisten des JPUS bzw. in den Teilnehmerlisten der Vorlesungen Wilhelm Reins fällt auf, dass nur drei der französischen Teilnehmer explizit als Pädagogikstudenten (stud. päd.) gelistet sind (Laurent, Turquet, Lannes). Die anderen Teilnehmer sind als Studenten der Philosophie (stud. phil.) verzeichnet. Teilweise fehlt die Angabe der Studienrichtung auch. Allerdings kann man davon ausgehen, dass es sich dabei nur um eine Formalität gehandelt hat und sich daraus keine Rückschlüsse auf die Art und Weise der Einbindung der jeweiligen Studenten in den Seminarbetrieb ziehen lassen. Ausschlaggebend bleibt, dass die meisten der französischen Seminarmitglieder aufgrund ihrer beruflichen Position nachweislich professionelle *Pädagogen* waren.

6. Kriterium: Anhaltender Kontakt ehemaliger Seminarmitglieder mit dem JPUS

Mit Guillaume Jost wurde bereits darauf hingewiesen, dass offensichtlich viele der ehemaligen *Stipendiaten*, die nach Deutschland gekommen sind, mit ihren deutschen Kollegen in Kontakt geblieben sind und weiterhin in fachlichem Austausch gestanden haben (vgl. Jost 1894, 197). Dies galt wahrscheinlich auch für die Stipendiaten, die nach Jena gekommen waren und es ist für diejenigen französischen Mitglieder, die nicht in den Genuß eines staatlichen Stipendiums gekommen waren, nicht weniger wahrscheinlich. Tatsächlich sind auch sieben der ehemaligen französischen MitgliederInnen nachweislich mit dem JPUS in Kontakt geblieben: Sie finden sich nach ihrem Austritt aus dem Seminar weiterhin als korrespondierende Mitglieder verzeichnet. Das waren zum einen drei Absolventen aus Saint Cloud, nämlich Henri Chauvet, Auguste Turquet und Jules Perrin. Zum anderen finden sich unter den korrespondierenden Mitgliedern Alfred Laurent, G. Rotée, Ferdinand Berthet und Jeanne Georg. Offensichtlich wurden ausländische Seminarmitglieder nach ihrem Austritt aus dem Seminar nicht automatisch als korrespondierende Mitglieder aufgenommen, sonst hätten sämtliche ehemalige Mitglieder diesen Status zugesprochen bekommen. Vielmehr musste bei den betreffenden Personen ein Interesse daran bestanden haben, weiterhin auch offiziell mit dem JPUS in Kontakt zu bleiben und mit diesem in Verbindung gebracht werden zu können. Dieses Interesse mochte primär fachlich begründet gewesen sein, es mochte – was sich nicht ausschließen lässt – seinen Ursprung aber auch in einer eher sentimental Verbundenheit mit dem JPUS haben. Im Falle von Henri Chauvet

spricht sein persönliches Interesse an der herbartianischen Pädagogik natürlich dafür, dass er sich in der Hoffnung auf weiteren fachlichen Austausch dafür entschieden hat, dem JPUS als korrespondierendes Mitglied weiterhin anzugehören. Wenn man Jost ernst nimmt und davon ausgeht, dass ehemalige Seminarmitglieder tatsächlich einen anhaltenden fachlichen Austausch über Ländergrenzen hinweg gesucht haben, so kann man annehmen, dass auch weitere der französischen korrespondierenden Mitglieder aufgrund von echtem pädagogischem Interesse mit dem JPUS in Kontakt geblieben sind.

G. Rotée, der Jena 1894 verlassen hatte, stand auch einige Jahre nach seinem Aufenthalt am JPUS mit Wilhelm Rein und dessen Familie in persönlichem Kontakt. In Reins Nachlass findet sich ein Brief aus dem Jahr 1898, der dies belegt (vgl. Rotée, Brief an Rein vom 29. 06. 1898). In diesem Brief verabschiedet sich Rotée, der sich zu der Zeit offensichtlich mindestens für einige Monate in Leipzig aufgehalten hatte, von Rein und bedauert, dass es ihm entgegen seiner ursprünglichen Pläne aus familiären Gründen nicht möglich sei, vor seiner Rückkehr nach Frankreich noch einmal nach Thüringen zu reisen, um Rein und dessen Familie in Jena zu besuchen. Er berichtet Rein kurz, aber in durchaus vertrautem Ton von seinen Studienplänen und von Befürchtungen, ein bevorstehendes Examen nicht zu bestehen und verspricht, Rein über seine weiteren beruflichen Pläne auf dem Laufenden zu halten.

Unter den Archivalien zum JPUS liegt eine Liste über Personen vor, die zum Stiftungsfest und zur Weihnachtsfeier des Seminars im Jahr 1897 eingeladen werden sollen (vgl. UAJ, Bestand S, Abt. I, 203). Möglicherweise handelte es sich bei der handschriftlichen Aufzählung nur um einen Entwurf für eine endgültige Einladungsliste. Unter den aufgeführten Personen finden sich auch ehemalige französische Mitglieder des JPUS wieder. Bezüglich der Einladungen zum Stiftungsfest sind sechs Franzosen namentlich vorgemerkt; fünf von ihnen gehörten zu den Stipendiaten der *Bourses de séjours*: Alfred Laurent, Charles Toussaint, Henri Chauvet, Auguste Turquet und Jules Perrin. Die sechste Person, ein gewisser Porvin, ist unbekannt. Der Name findet sich weder in den Mitgliederlisten des JPUS noch in den Übersichten über die französischen Stipendiaten. Der Name Porvin hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Namen Poirson. Jules Poirson hatte sich von 1895 bis 1896, also kurze Zeit vor der vermutlichen Entstehung der Liste, am JPUS aufgehalten. Es lässt sich nicht ausschließen (aber auch nicht belegen), dass mit Porvin eigentlich Jules Poirson gemeint ist und der Verfasser der Liste den Namen fehlerhaft wiedergegeben hat. Hinsichtlich der Weihnachtsfeier 1897 ist vermerkt, dass drei „Franzosen“ eingeladen worden seien; allerdings wird nur einer von ihnen namentlich genannt: Jules Perrin, der auch zum Stiftungsfest eingeladen werden sollte. Auch wenn die in den Archivalien überlieferte Liste nur vorläufigen Charakter gehabt haben sollte, so belegt sie doch, dass die fünf o.g. französischen Pädagogen auch nach ihrer Rückkehr nach Frankreich weiterhin mit dem JPUS in Kontakt standen bzw. dass man sich ihrer dort weiterhin erinnerte.

7. Kriterium: Wilhelm Rein als international anerkannter pädagogischer Experte

Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass sich Wilhelm Rein im Laufe seiner pädagogischen Karriere, besonders nachdem er von Eisenach an die Universität Jena gewechselt hatte, international einen Ruf als fachlich anerkannter pädagogischer Wissenschaftler und Praktiker erworben hatte. Fraglos machte er sich mit seiner Arbeit am JPUS um die Bildung der Lehrer weiterführender Schulen verdient. Darüber hinaus engagierte er sich aber für eine bessere Professionalisierung der Volksschullehrer (vgl. Bittorf 1917; vgl. Polz 1917, 136). Unter den Mitgliedern des JPUS finden sich neben den Kandidaten für höhere Lehrämter auch Volksschullehrer, die bereits über einige Jahre an Berufserfahrung verfügten (vgl. u.a. Bittorf 1917,

119; vgl. OLN 8: AIHF). Die Reform der Primarschulen, also der Volksschulen und in diesem Kontext besonders auch die Problematik der Volksschullehrerbildung lag, wie sich gezeigt hat, den französischen Reformern besonders am Herzen. Es überrascht daher nicht, dass Wilhelm Rein in den einschlägigen Kreisen der französischen Reformen einen guten Ruf als pädagogische Kapazität genoß. So wird er zum Beispiel von Charles Chabot und auch von Auguste Pinloche zur kritischen Einschätzung der Lage des deutschen Volksschulwesens wiederholt zitiert (vgl. Chabot 1899, 484, 500; vgl. Pinloche 1899, 370). Chabot stellt Rein dabei als pädagogische Kapazität vor (vgl. ebd., 484). Wilhelm Rein war einer der offiziellen Kooperations- und Ansprechpartner der *Bourses de séjour* des französischen Unterrichtsministeriums. Offensichtlich nahm man ihn dabei als ausnehmend wichtigen Partner wahr; in den Berichten zu den *Bourses de séjours* werden das JPUS und Wilhelm Rein als dessen Leiter teils besonders hervorgehoben (vgl. z.B. Jost 1894, 198ff.). Dabei hat es den Anschein, als wollte man zukünftigen französischen Stipendiaten einen Aufenthalt in Jena besonders ans Herz legen. Die günstigen und angenehmen Studienbedingungen in Jena, die freundliche Aufnahme der Stipendiaten auch und gerade durch Wilhelm Rein wurden gerne und immer wieder betont; sei es in den offiziellen Berichten der Organisatoren der *Bourses des séjours*, sei es in den Beiträgen der ehemaligen Stipendiaten, die sich an ihren Aufenthalt am JPUS erinnern (vgl. z.B. ebd., 198; vgl. Chopin 1893, 412; vgl. Toussaint). Aus den Kreisen der französischen Pädagogen signalisierte man auch darüber hinaus Rein mehrmals Anerkennung für sein pädagogisches Wirken. „1900 sprach Rein in Paris auf dem Schulkongress und wurde dort hochgeehrt.“ (Polz 1917, 138). Der Schulkongress fand im Rahmen der Weltausstellung in Paris statt (vgl. Scholz 1917, 16). 1906 wurde Rein durch die Ehemaligenverbände der ENS in Fontenay und Saint-Cloud zur Feier des 25-jährigen Bestehens der Schulen erneut nach Paris eingeladen, als Dank für die freundliche Aufnahme ehemaliger Stipendiaten der beiden ENS. Die Aufnahme der Stipendiaten am Jenaer Seminar wurde dadurch als Verdienst um die beiden renommierten Schulen gewürdigt (vgl. Besnard/Mahane, Schreiben an Rein vom 12. April 1906). 1911 verfasste Wilhelm Rein schließlich den Beitrag *Allemagne* für Buissons NDP. Auch unter dem Vorbehalt, dass die Stipendiatspartnerschaft mit Jena wahrscheinlich schon ihren Anfang genommen hatte, kurz bevor Wilhelm Rein dessen Leitung übernommen hatte: Die Tatsache, dass Wilhelm Rein auch in Frankreich einen guten Ruf als Volksschullehrerbildner genoß und darüber hinaus offensichtlich angenehm im menschlichen Umgang war, mag dazu beigetragen haben, dass die französischen Pädagogen am JPUS, auch wenn sie dem pädagogischen Herbartianismus als Strömung oder wissenschaftliche Schule möglicherweise eher skeptisch gegenüberstanden, Vertrauen in Reins Pädagogik hatten bzw. dass sie sich für dessen pädagogischen Ansatz interessierten und sich auf die pädagogische Linie der Arbeit am JPUS einließen. Die französischen Seminarmitglieder am JPUS waren zum größten Teil Volksschullehrerbildner. Es spricht einiges dafür, dass sie daran interessiert waren, bei einem Lehrerbildner und Fürsprecher der Volksschullehrerbildung von internationalem Ruf in die Lehre zu gehen.

Wenn man davon ausgeht, dass jedes der genannten sieben Kriterien für sich darauf hindeuten können, dass französische Pädagogen, die sich am JPUS aufgehalten haben, zu einer *verdeckten* HuH-Rezeption in Frankreich beigetragen haben können, so muss man berücksichtigen, dass einige der Kriterien stärker gewertet werden können als andere. So spricht das nachweisliche Interesse eines französischen Pädagogen für die Pädagogik Herbarts z.B. in der Ausdeutung Reins (3. Kriterium) für sich genommen stärker für eine Übernahme herbartianischer Positionen in das eigene pädagogische Wirken, als die Tatsache, dass sämtliche Seminarmitglieder

aktiv in die Seminararbeit eingebunden waren (5. Kriterium). Das erste, das fünfte oder auch das siebente Kriterium, also die Tatsache, dass die meisten der ehemaligen französischen Seminarmitglieder selbst in der Lehrerbildung tätig waren, ihre notwendig rege Beteiligung am Jenaer Seminarleben und Wilhelm Reins internationale anerkannte Expertise auf pädagogischem Gebiet, können vor allem als begünstigende Bedingungen für eine verdeckte HuH-Rezeption gelten. Eine Übernahme herbartianischer Positionen kann vor allem für diejenigen Personen als am wahrscheinlichsten gelten, auf welche mehrere der o.g. Kriterien zutreffen und für die sich gleichzeitig ein persönliches Interesse an pädagogischen Positionen Wilhelm Reins oder anderer Herbartianer bzw. am JPUS nachweisen lässt. Demnach kommen von den 16 französischen Pädagogen, die am JPUS studiert haben, als Multiplikatoren herbartianischer pädagogischer Ansätze vor allem Henri Chauvet, Charles Toussaint und auch Auguste Turquet in Frage; darüber hinaus erscheinen die korrespondierenden Mitglieder (KM) insgesamt als besonders beachtenswert. Chauvet wollte durch seine Veröffentlichung eine französische Auseinandersetzung mit herbartianischen Positionen ausdrücklich anregen. Er blieb KM. Toussaint positionierte sich kritisch aber wohlwollend zur Jenaer Pädagogik und hatte in Jena erfolgreich nach Reinscher Didaktik gelehrt. Obwohl kein KM, wurde er bei den Einladungen zum Stiftungsfest 1897 berücksichtigt. Turquet, ebenfalls KM, befürwortete zumindest die Praxis der Schulreisen und wünschte eine Umsetzung auch an französischen Schulen. Er besuchte neben dem JPUS außerdem Reins Vorlesung zur speziellen Didaktik. Zusätzliche theoretisch-pädagogische Veranstaltungen bei Wilhelm Rein besuchten nachweislich auch Alfred Laurent (*Allgemeine Didaktik*) und Jules Perrin (*Spezielle Didaktik; Herbarts Leben und Lehre*). Ihre Namen finden sich auf der Einladungsliste zum Stiftungsfest wieder. Diese fünf Pädagogen, übrigens die ersten fünf französischen Mitglieder des JPUS unter Wilhelm Rein und sämtlich Stipendiaten der *bourses de séjour*, erscheinen hier aus der Sicht der Analyse der französischen HuH-Rezeption als besonders interessant, da sich für sie eine anhaltende Verbundenheit mit dem JPUS und ein Interesse an der Jenaer Pädagogik nachweisen lässt. Allerdings lässt sich nur für Henri Chauvet mit einiger Sicherheit belegen, dass er eine Übernahme pädagogischer Positionen der Jenaer Erziehungswissenschaftler durch französische Pädagogen ausdrücklich befürwortet und angestrebt hat. Für alle anderen o.g. Personen kann nur darauf hingewiesen werden, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit Reinsche pädagogische Positionen übernommen haben oder durch diese im eigenen pädagogischen Denken und Handeln inspiriert worden sind. Hinsichtlich solcher Wahrscheinlichkeiten sollen immerhin auch noch G. Rotée und Jules Chopin hervorgehoben werden. Der Deutschlehrer Rotée kehrte im Rahmen seiner beruflichen Bildung mindestens einmal für einen längeren Aufenthalt nach Deutschland zurück; er war 1898 in Leipzig. Er war korrespondierendes Mitglied des JPUS; er stand mit Wilhelm Rein aber auch zumindest für einige Jahre noch in persönlichem Briefkontakt. Jules Chopin ging trotz seiner im Allgemeinen skeptischen Haltung zum pädagogischen Herbartianismus davon aus, dass ein Studium der Pädagogik am JPUS für französische Pädagogen empfehlenswert sei. Es ist also auch für Rotée und Chopin begründet *denkbar*, dass sie in ihrem eigenen pädagogischen Wirken von Positionen Jenaer Herbartianer beeinflusst worden sein könnten.

Die Jenaer Ferienkurse

Wilhelm Rein war neben seiner Arbeit am JPUS auch am Auf- und Ausbau einer weiteren pädagogischen Institution der Universität Jena beteiligt, deren Modernisierung und zunehmenden Öffnung er stetig voranzutreiben versuchte. Seit Herbst 1889 fanden auf Initiative des Jenaer Botanikers Detmer, der in seinem Vorhaben von Anfang an maßgeblich durch Wilhelm Rein

unterstützt wurde, nach englischem Vorbild jährlich mehrwöchige Fortbildungsveranstaltungen zu wissenschaftlichen Themen statt (vgl. Mentz 1913, 14; vgl. Lütgert 1998, 219). Angeboten wurden anfangs vor allem naturwissenschaftliche Themen; allerdings trug Rein bereits im ersten Jahr auch einen pädagogischen Kurs bei: Psychologische Grundlagen des Unterrichtsverfahrens (vgl. Mentz 1913, 16). Durch Reins intensive Zusammenarbeit mit Detmer hatte die Pädagogik, deren berechtigter Status als akademische bzw. wissenschaftliche Disziplin auch an der Jenaer Universität noch immer angezweifelt wurde, von Beginn an einen festen Platz in den Veranstaltungsreihen (vgl. ebd.). Die Kurse standen in den ersten Jahren nur männlichen akademisch gebildeten Lehrern höherer Schulformen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz offen⁴³⁰. Auf Betreiben der Organisatoren öffneten sich die Ferienkurse in den kommenden Jahren allerdings einem immer breiteren Publikum (vgl. ebd., 15ff.). Das war vor allem auch Wilhelm Rein zu verdanken, der immer mehr Einfluss auf die Gestaltung der Kurse gewann und schließlich den Hauptteil der Organisation übernahm (vgl. Lütgert 1998, 219, 221 ff.). Rein setzte sich im Zuge seines Engagements für die Volks- und Volksschullehrerbildung gegen den Widerstand des Kurators der Universität dafür ein, die Ferienkurse auch für Volksschullehrer und Frauen zu öffnen, denen ab 1895 die Teilnahme auch ermöglicht werden konnte (vgl. ebd.). Ab 1893 wurden im Rahmen der Ferienkurse auch Sprachkurse angeboten, wodurch sich die Veranstaltungen zunehmend für Ausländer öffneten (vgl. Mentz 1913, 15). „Seit 1895 wurden die Jenaer Kurse allen Nationen zugänglich gemacht.“ (Ebd.) Die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen nahmen in den Ferienkursen ab den 1900er Jahren einen immer höheren Stellenwert ein (vgl. auch Böhm 1917, 96). Mentz bezeichnete den „pädagogischen Charakter“ (Mentz 1913, 16) der Jenaer Ferienkurse „als ihr[en] hervorstechendste[n] Zug, ihre Hauptattraktion“ (ebd.). Insgesamt zogen die Ferienkurse ab 1895 ein international stark gemischtes Publikum an. Ein Großteil der Teilnehmer kam aus dem Lehrerstand; unter ihnen waren auch viele Volksschullehrer. Es waren besonders auch die erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen, die bei ausländischen Teilnehmern – und hier wiederum v.a. bei den Lehrern – auf Interesse gestoßen sind (vgl. ebd.). Mentz hebt dabei besonders „die von Ernst und Wärme erfüllten Vorlesungen Professor Reins“ (ebd., 22) hervor.

„Daneben sind es die praktischen Übungen in spezieller Didaktik, die offenbar außerordentlich anregend auf Besucher aus aller Herren Länder wirkten. [...] [Sie] haben [...] unter wechselnder Leitung stets zu den beliebtesten und besuchtesten aller Kurse gehört. Ihr Wert liegt darin, dass die Fremden in ihnen Gelegenheit erhalten, die Herbart-Ziller-Reinsche Methode des erziehenden Unterrichts an der Quelle kennenzulernen. [...] Es unterliegt kaum einem Zweifel, daß der Wunsch, die Jenaer Pädagogik kennen zu lernen [sic], das meiste zur Blüte der Jenaer Ferienkurse beiträgt.“ (Ebd., 23)

Unter Verweis auf Mentz lässt sich also festhalten, dass die Jenaer Ferienkurse vor allem in den frühen 1900er Jahren neben dem JPUS als eine Institution gelten können, die wesentlich dazu beigetragen hat, die Pädagogik Herbarts und Reins international bekannt zu machen. Lehrer aus unterschiedlichen Herkunftsländern haben die erziehungswissenschaftlichen Kurse offensichtlich genutzt, um sich mit der Jenaer Pädagogik dieser Zeit vertraut zu machen. Es drängt sich nun die Frage auf, ob auch französische Pädagogen die Ferienkurse besucht haben und auf diese Weise mit Herbartianismus Ziller-Reinscher Richtung in Berührung gekommen sind. Immerhin lässt sich nachweisen, dass die Ferienkurse als Bildungsangebot in Frankreich

⁴³⁰ Entsprechend wurden die ersten Ferienkurse als Fortbildungskurse an der Universität Jena für Lehrer Deutschlands, Österreichs und der Schweiz angekündigt (vgl. Mentz 1913, 14). Bis 1893 wurden die Veranstaltungsreihen als Fortbildungskurse bezeichnet und 1894 in Ferienkurse umbenannt (vgl. ebd., 15)

durchaus auf Interesse gestoßen sind. Ab 1895, nachdem die Kurse auch für Teilnehmer aus dem nicht deutschsprachigen Ausland geöffnet worden waren, traten dem Organisationskomitee der Ferienkurse auch drei französische Mitglieder bei (vgl. UAJ, Bestand C, Nr. 24); zwei von ihnen gehörten zum Kreis der französischen HuH-Rezipienten. 1895 wurde Guillaume Jost in das Komitee aufgenommen, dem er bis zu seinem Tode 1907 angehörte. 1896 trat Auguste Pinloche bei, der Herbart als erster interpretativ ins Französische übertragen hatte. Über L. Buhl, Professor an der Sorbonne, der im Jahr 1900 Mitglied des Komitees wurde, ist nichts bekannt. Mit Guillaume Jost gehörte über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren ein einflussreicher Pädagoge aus dem Kreis der französischen Bildungsreformer dem Komitee der Ferienkurse an. Pinloche und Buhl waren bis mindestens 1914 Mitglieder⁴³¹. Allerdings darf die Beteiligung von Jost, Pinloche und Buhl nicht als Beleg dafür missverstanden werden, dass sie vor allem aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive an den Jenaer Ferienkursen interessiert gewesen sind. Möglicherweise waren es auch die angebotenen Deutschkurse für Ausländer, denen ihr besonderes Interesse galt. Sowohl Auguste Pinloche, Germanistikprofessor in Lille, als auch Guillaume Jost setzten sich für eine bessere Pflege moderner Fremdsprachen in Frankreich ein (vgl. Pruvost 2002, 400ff.). Eines der Hauptanliegen der Bourses de séjour bestand dementsprechend auch darin, das sprachliche Niveau französischer Fremdsprachenlehrer zu heben (vgl. Bréal 1887b, 7f.; vgl. Jost 1894, 193). Das Hauptaugenmerk lag dabei auf dem Englischen und dem Deutschen. So versuchte das Bildungsministerium, auch Volksschullehrern, die bereits längere Zeit im Berufsleben standen und Sprachen unterrichteten, zu regelmäßigen Auslandsaufenthalten während der Ferien zu ermutigen, um über einige Wochen ihre Sprachkenntnisse aufzufrischen (vgl. Jost 1898). Demnach wurden die Jenaer Ferienkurse fraglos als ein weiteres an Lehrer gerichtetes Angebot zum Sprachenlernen begrüßt.

Abgesehen von der Mitverantwortung der Organisation der Ferienkurse durch französische Mitglieder lassen sich zwischen den Jahren 1895-1912 insgesamt 48 Teilnehmer aus Frankreich nachweisen. Leider ist nur knapp die Hälfte der Teilnehmer namentlich bekannt und zu wenigen von ihnen ließ sich Aufschluss über die berufliche Stellung gewinnen. Immerhin zeigt sich, dass der Großteil derjenigen französischen Teilnehmer, deren Beruf nachgewiesen werden konnte, ein Lehramt ausübte (siehe tabellarische Übersicht unter Tabelle 10). Allerdings lässt sich kaum mehr nachvollziehen, ob die unten aufgeführten französischen Teilnehmer an den herbartianisch geprägten erziehungswissenschaftlichen Kursen teilgenommen haben oder sich stattdessen für die angebotenen Sprachkurse, naturwissenschaftliche oder andere Veranstaltungen interessiert haben. In den wenigen handschriftlichen Anwesenheitslisten zu pädagogischen Kursen Wilhelm Reins, die aus Reins Nachlass erhalten sind (1908 [1906]; 1907), finden sich keine französischen Hörer verzeichnet. Allerdings stellen diese Listen nur einen kleinen Ausschnitt aus der Dokumentation der Jenaer Ferienkurse dar, die zum Großteil nicht mehr erhalten ist.

Die Biographien von lediglich dreien der französischen Lehrer, die an den Kursen teilgenommen haben, von Victor Paulin, Lucien Clausse und Lucie Valentine Lessieux, konnten in Grundzügen nachvollzogen werden. Paulin hatte zwei Jahre lang Sprache und Literatur in Deutschland studiert, war unter den ersten Teilnehmern des Promotionsstudienganges Deutsch an der Sorbonne und arbeitete später als Deutschlehrer am Lycée in Chambéry. Er fiel als Soldat im April 1915. Frau Lessieux erwarb 1896 ihren Abschluss als Deutschlehrerin und arbeitete ab 1898 als Deutschlehrerin an verschiedenen Lycées in Saint-Etienne, Guéret, Mâcon und Le Puy. Clausse

431 Anhand der o.g. Archivunterlagen konnten die Jahre 1895 bis 1914 nachgewiesen werden.

war von 1906-1920 am städtischen Collège in Romans-sur-Isère als Deutschlehrer tätig⁴³². Die berufliche Spezialisierung als DeutschlehrerInnen der drei PädagogInnen legt nahe, dass sie wegen der im Rahmen der Ferienkurse angebotenen Sprachkurse nach Jena gekommen sind, um ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen.

Vom Standpunkt der Analyse der französischen HuH-Rezeption kann geschlussfolgert werden, dass die Jenaer Ferienkurse u.U. dazu beigetragen haben können, dass herbartianische pädagogische Positionen von französischen Pädagogen übernommen worden sind. Allerdings kann hier nur auf diese Möglichkeit hingewiesen werden. Tatsächlich lässt sich eine Bedeutung der Jenaer Ferienkurse für die französische HuH-Rezeption nicht nachweisen.

Tab. 10: Tabellarische Übersicht über die französischen Teilnehmer an den Jenaer Ferienkursen

	Name	Jahr	Beruf	Wohnort
1	?	1895		
2	?	1895		
3	De Ste Croix	1896		Paris
4	Besançon	1897		Glax (Doubs)
5	Caron	1897		Saint-Cloud
6	Puau, René	1897		Paris
7	Puau, Gabriel	1897		Paris
8	Siegfried, Robert	1897		Paris
9	Frl. Bück, Paula	1898	Lehrerin	Paris
10	?	1898		
11	?	1898		
12	?	1898		
13	?	1898		
14	?	1899		
15	?	1899		
16	?	1899		
17	?	1899		
18	?	1899		
19	Lobstein, Remi	1900	Stud. phil.	Nancy
20	Causse, Antonin	1901	Cand. Theol.	Montauban
21	De Baillencourt (m)	1906		Compiègne
22	Paulin (m)	1906		Vannes

⁴³² Die biographischen Informationen zu den drei genannten Deutschlehrern haben mir freundlicherweise Emilie Jungo vom Stadtarchiv von Romans-sur-Isère (zu Antonin Clausse), Frau I. Vernus von den Archives Départementales in Mâcon (zu Lucy Lessieux) sowie Hubert Poupard und Hervé Minjon von den Archives Municipales in Vannes (zu Victor Paulin) zukommen lassen und für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt. Vgl. dazu auch: ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE SAÔNE-ET-LOIRE: Personalakte zu Lucy Lessieux. 3 T 100S; ARCHIVES MUNICIPALES DE MONTAUBAN: Geburtsregister der Stadt Albias. Bestand EC, Dokument N, Zeitraum 1874-1878; ARCHIVES MUNICIPALES DE VANNES: Personalakte zu Louis Paulin. Ohne Signatur; ARCHIVES MUNICIPALES DE VANNES: Personalakte zu Victor Paulin. Ohne Signatur.

	Name	Jahr	Beruf	Wohnort
23	Wallon (m)	1906		Paris
24	Bignon, Fanny	1908	Professeur (Lehrerin?)	Paris
25	Werner, Charlotte	1908	Lehrerin	Marseille
26	Clausse, Lucien	1908	Professeur (Lehrer?)	Romans
27	Berger, Emma	1908		Paris
28	?	1909		
29	?	1909		
30	?	1909		
31	?	1909		
32	?	1909		
33	?	1909		
34	?	1910		
35	?	1910		
36	?	1910		
37	?	1910		
38	?	1911		
39	?	1911		
40	?	1911		
41	?	1911		
42	Lessieux, Lucy	1912	Lehrerin	Mâcon
43	Estrabant, Maurice	1912	Student	Toulouse
44	Fabre, Eugène	1912	Stud. Phil.	Paris
45	Gautier, Georges	1912	Lehrer	Honfleur
46	Goudé, Gabriel	1912	Professor	Troyes
47	Journé, Henri	1912	Student	Paris
48	Maire, Karl	1912	Leutnant	Lyon

Die Übersicht wurde unter Zuhilfenahme folgender Archivalien und Dokumente erstellt:

- Archivalien aus dem Universitätsarchiv der Friedrich-Schiller-Universität Jena:
 - Bestand C, Nr. 24; Dokumente 108, 113/117, 132, 139, 164, 171, 189
 - Bestand C, Nr. 25; Dokumente 1, 12, 30, 34, 42, 43, 45-47, 50-55, 57, 65, 69, 76, ohne Nummer
- Statistik der Jenaer Ferienkurse. Tabellarische Übersicht in Mentz 1913, 20f.

Wilhelm Rein: Ein internationaler pädagogischer Netzwerker

Es hat sich gezeigt, dass die französisch-deutschen Kontakte am JPUS nachweislich zur französischen HuH-Rezeption beigetragen haben. Zum einen zogen die Aufenthalte der ENS-Absolventen und Stipendiaten Toussaint, Chauvet, Turquet, Chopin und auch Laurent Publikationen nach sich, die zur offenen schriftlichen französischen HuH-Rezeption beigetragen haben. Zum anderen gibt es Hinweise darauf, dass zumindest einige der ehemaligen französischen Mitglieder des JPUS in ihrem eigenen pädagogischen Wirken durch Jenaer herbartianische Positionen beeinflusst worden sind.

Neben dem JPUS boten auch die Jenaer Ferienkurse, die nach Wilhelm Rein auch als Reinsche Ferienkurse bekannt geworden sind (vgl. OLN 8: AIHF), vielen Lehrern die Gelegenheit zu einem zunehmend international geprägten fachlichen Austausch unter Kollegen. Auch aus Frankreich reisten Teilnehmer aus pädagogischen Berufen an, um Veranstaltungen der Ferienkurse zu besuchen. Ob die Ferienkurse allerdings die französische HuH-Rezeption beeinflusst haben, lässt sich nicht belegen. Allenfalls kann festgehalten werden, dass sie u.U. auch französischen Pädagogen die Möglichkeit und den Rahmen geboten haben, sich mit Reins und Scholz' Pädagogik vertraut zu machen.

Jedenfalls machten sowohl das JPUS als auch die Jenaer Ferienkurse die Universität Jena erstens zu einem Zentrum des pädagogischen Herbartianismus und zweitens zu einem Ort der internationalen pädagogischen Begegnung. Beide Faktoren gingen wesentlich auf das pädagogische Wirken von Wilhelm Rein zurück und auf dessen unermüdliches Engagement als international tätiger Netzwerker. In diesem letzten Schritt der grundlegenden Analyse der französischen HuH-Rezeption soll im Rahmen der Auseinandersetzung mit Jena als einem Ort der französisch-deutschen pädagogischen Begegnung noch die Frage erörtert werden, inwiefern und ob Wilhelm Rein als Multiplikator der Pädagogik Herbarts im französisch-deutschen pädagogischen Diskurs bezeichnet werden kann.

Im Verlauf dieser Untersuchung ist bereits deutlich geworden, dass Wilhelm Rein sich auch in Frankreich einen Ruf als einflussreicher und fähiger Pädagoge und Erziehungswissenschaftler erworben hatte. Da er sich insbesondere als kritischer Theoretiker und engagierter Praktiker um die Volksschulbildung und Lehrerbildung verdient machte, arbeitete er zu Schwerpunkten, die auch den republikanischen französischen Bildungsreformern besonders am Herzen lagen. Dementsprechend setzte er sich im eigenen Land für bildungspolitische Belange ein, für die sich die Reformer in Frankreich stark machten, u.a. für Reformen der Volksschule und für die Professionalisierung der Volksschullehrer. Aber auch darüber hinaus vertrat Wilhelm Rein pädagogische und politische Positionen, welche Berührungspunkte mit Standpunkten und Interessen der französischen Reformer aufwiesen. So sympathisierte Rein mit dem Deutschen Protestantenverein, der sich unter dem Primat der Gewissensfreiheit für eine Modernisierung und Liberalisierung der protestantischen Volkskirche einsetzte. Er trug sich mit der Idee eines protestantischen Volksglaubens (vgl. Pohl 1972, 50, 53), der einerseits zu einer „Ethisierung des Volkes“ (ebd., 50) beitragen, andererseits aber auch nationale Identität stiften und ein Deutschtum begründen sollte, das notwendig Teil der jeweiligen Individualität werden müsse (vgl. ebd., 52). Rein verfolgte also durchaus den Gedanken einer Volkserziehung; er ging davon aus, dass der Einzelne seine Tugend und sein Wissen in die Dienste der nationalen Sache stellen solle und zwar in dem Sinne, dass er zum Gedeihen der eigenen Nation auf den Grundpfeilern protestantischer christlicher Werte beitragen müsse (vgl. ebd., 53). Ähnliche Ansätze finden sich auch bei den französischen Reformern. Die führenden Köpfe der Reformbewegung, allen voran Ferdinand Buisson, aber auch Jules Steeg, Félix Pécaut oder Jules Ferry waren protestantisch geprägt (vgl. u.a. Dubois 2002b, 48). Die französischen Reformer waren kirchenfern, aber dem Glauben in der Regel nicht abgewandt. Besonders auch Ferdinand Buisson trat für einen liberalen selbstbestimmten christlichen Glauben ein, dem er unbedingte Bedeutung für die Volkserziehung zusprach (vgl. Buisson 1900, 179ff.; vgl. Buisson 1912, 258; vgl. Harth 1986, 100). Die Volksschulen hatten im Sinne der republikanischen Reformer nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen komplexen Erziehungsauftrag (vgl. Arrêté du 27 juillet 1882, Art. 15), der letztendlich wesentlich darauf hinzielte, mündige und selbstständige, aber republiktreue Bürger zu bilden, die gewillt und fähig seien, auf einer allgemeingültigen moralischen Basis solidarisch

mit dem französischen Volk zum Besten der französischen Nation zu wirken. Weder den Reformern noch Wilhelm Rein war also der Gedanke einer von liberalen protestantisch-christlichen Werten geprägten Volkserziehung zum Wohle der Nation fern.

An dieser Stelle muss auf Folgendes hingewiesen werden: Aufgrund der nationalsozialistischen Bewegungen im Europa des letzten Jahrhunderts ist der Begriff des Nationalen besonders auch in der deutschen Sprache vorwiegend negativ konnotiert. Die durchaus auch patriotisch geprägten pädagogischen Bestrebungen im Sinne eines nationalen Wohles dürfen aber wohl weder bei Wilhelm Rein noch bei den französischen Reformern als aggressive Abgrenzung von oder pauschale Abwertung anderer Nationen oder Kulturen missverstanden werden. Horst-Erich Pohl weist in Bezug auf Rein darauf hin, dass der Begriff national als ein „Schlagwort seiner Zeit“ (Pohl 1972, 52) verstanden werden muss. Auch als solches trug das Konzept des Nationalen natürlich von Anfang an das Potenzial zur Beförderung interkultureller Spannungen in sich. Allerdings konnte es nicht als absolute weltanschauliche Zuschreibung begriffen werden. Rein selbst war, trotz seiner ausgeprägten Vaterlandsliebe, an der Begegnung und besonders auch am fachlichen Austausch mit Pädagogen unterschiedlicher Nationen interessiert. Er ging davon aus, dass ein wissenschaftlicher Austausch über Grundfragen der Erziehung zur Völkerverständigung beitragen könne (vgl. Scholz 1917, 15). Hier sei auch noch einmal auf Graff/Schotte verwiesen, die darauf hinweisen, dass Rein eine „Förderung einer länderübergreifenden Professionsidentität durch Professionalität der Ausbildung und Austausch der Ideen“ (Graff/Schotte 2009, 157) angestrebt habe. Rein war gleichermaßen Nationalist und Internationalist und war sich der Widersprüchlichkeit und des daraus resultierenden Zwiespalts durchaus bewusst (vgl. Pohl 1972, 51). Im Rahmen seiner Positionen zur Volkserziehung hütete er sich offenbar vor deutschem Dünkel und warnte „jede nationale Borniertheit [von der Schule] fernzuhalten“ (Rein, zit. n. ebd.).

Es wäre verfehlt, Wilhelm Rein verkürzt als Nationalisten zu charakterisieren. Ebenso wenig darf die durchaus patriotische Volkserziehungsidee der französischen Reformen als das Bestreben einer nationalistischen Erziehung missverstanden werden. Die französische Bildungsreform war von Anfang an von einer kritischen und interessierten Auseinandersetzung mit ausländischen Bildungssystemen geprägt und es waren gerade auch Bildungsreformer, die sich von französischer Seite engagiert für eine internationale Verständigung einsetzten; auch hier kann wieder Ferdinand Buisson hervorgehoben werden, der die französische Liga für Menschenrechte mitbegründet hatte. Gleichzeitig sympathisierte ein großer Teil der Kreise der republikanischen Reformen mit sozialistischen Bewegungen. Die Kreise der Bildungsreformer schnitten sich mit den Kreisen der Dreyfusianer und der Linken. Ferdinand Buisson gehörte zu den Mitbegründern und aktiven Mitgliedern der französischen radikal-sozialistischen Partei (vgl. Dubois 2002b, 47). Auch Wilhelm Rein interessierte sich, allerdings von einem vornehmlich konservativen Standpunkt aus, für sozialistische Ideen; obwohl er weitestgehend eine Bewahrung der bestehenden Gesellschaftsordnung befürwortete, hielt er doch radikale Modernisierungen im Sozialwesen für notwendig (vgl. Pohl 1972, 55ff.).

Wilhelm Rein war also, nicht anders als die meisten der einflussreichsten Bildungsreformer, ein politischer Pädagoge. Er war an der Pädagogik einerseits von einem wissenschaftlichen Standpunkt als an einer Erziehungswissenschaft interessiert und versuchte, deren akademische Akzeptanz und Etablierung an den Hochschulen voranzutreiben; bezüglich der Verwissenschaftlichung von Pädagogik als Disziplin mit allgemeingültigen Fachtermini dachte er durchaus über Ländergrenzen hinweg. Andererseits betrachtete er die Pädagogik auch von einem politischen Standpunkt aus und schätzte sie dabei als ein Mittel zum Zweck; und zwar zum Zwecke der

Volkserziehung und zum Zwecke des Gedeihens der Nation einerseits sowie zum Zwecke der Völkerverständigung andererseits.

Die französischen Reformer und Wilhelm Rein nahmen in ihrem pädagogischen Wirken oftmals ähnliche Positionen ein. Sie verfolgten ähnliche Ziele und konzentrierten sich auf ähnliche Schwerpunkte. Es überrascht daher nicht, dass Wilhelm Reins pädagogisches bzw. pädagogisch-politisches Engagement in Frankreich wahrgenommen wurde und auf Interesse gestoßen ist. Davon zeugen die Verweise auf Rein durch Chabot und Pinloche (vgl. Chabot 1899, 484, 500; vgl. Pinloche 1899, 370). Darüber hinaus hatte Rein auf dem Schulkongress zur Weltausstellung 1900 Gelegenheit in Frankreich in fachlichem Rahmen zu pädagogischen Themen zu sprechen. Ab den späten 1880er Jahren bis ins erste Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts wurde er aus französischer Sicht offenbar auch als adäquater Partner für pädagogische Projekte wahrgenommen, wofür seine Beteiligung am Austauschprogramm der Bourses de séjour, aber auch seine Mitarbeit an Buissons NDP sprechen. Besonders Reins Kooperation im Rahmen des Stipendienprogrammes scheint dazu beigetragen zu haben, dass er in den Kreisen der französischen Pädagogen als fähiger Lehrerbildner und wichtiger deutscher pädagogischer Praktiker bekannter wurde. Seine fachliche Kompetenz und seine offenbar angenehme Umgangsart nahmen mehrere seiner französischen Stipendiaten für sich ein; sie verschafften ihm aber auch nachweislich anhaltende Kontakte zu einzelnen französischen Pädagogen, so zu Auguste Pinloche und Guillaume Jost. Abgesehen davon, dass beide dem Komitee der Ferienkurse angehört haben, wodurch sie notwendig den Kontakt zu Rein als einem der wichtigsten Organisatoren aufrechterhalten mussten, versuchte Guillaume Jost Reins Arbeit am JPUS in Frankreich bekannter zu machen (vgl. Jost/Bonet-Maury 1887, 46f.; vgl. Jost 1894, 198ff.) und bemühte sich auch, diesem die Möglichkeit zu einem fachlichen Vortrag in Frankreich zu verschaffen (vgl. Jost, Brief an Rein vom 10. April 1895). 1897 erstellte Jost gemeinsam mit dem Schweizer Herbartianer François Guex⁴³³ für Reins Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik eine bibliographische Übersicht über die französische Literatur zu Herbarts Pädagogik (vgl. Guex/Jost 1897, 144f.). August Pinloche ließ sich von Rein für den Beitrag *Französisches Schulwesen* ebenfalls in dessen Enzyklopädische[m] Handbuch gewinnen (vgl. Pinloche 1905) und stand mit ihm nachweislich bis mindestens 1913 in Kontakt (vgl. Pinloche, Brief an Rein vom 26. August 1913). Trotz der Kooperationen und Kontakte, die sich zwischen den französischen Reformern und Wilhelm Rein nachweisen lassen und obwohl es sich belegen lässt, dass Rein als pädagogischer Experte auch in Frankreich bekannt war und teilweise auch fachlich sowie persönlich geschätzt worden ist, scheint das Verhältnis zwischen den pädagogischen Kreisen Frankreichs und Wilhelm Rein nicht unbelastet gewesen zu sein. In Reins Nachlass finden sich mehrere an ihn adressierte Briefe französischer Absender, die belegen, dass er nicht nur als Kooperationspartner des französischen Unterrichtsministeriums oder der Redaktion des NDP Kontakte nach Frankreich hatte, sondern auch darüber hinaus mit französischen Pädagogen in Verbindung stand. Die Dokumente zeugen dabei sowohl von gelungener fachlicher Zusammenarbeit als auch von gegenseitiger Wertschätzung, sie weisen teils aber auch darauf hin, dass es für Rein nicht einfach

433 Auch François Guex, der ebenfalls Mitglied des JPUS gewesen war, stand zumindest bis 1907 mit Rein weiterhin in Kontakt und hielt diesen offenbar auch über die Situation der Herbartrezeption in Frankreich auf dem Laufenden. Für das Jahr 1908 scheint Rein ihn gebeten zu haben, auch einen Kurs im Rahmen der Jenaer Ferienkurse anzubieten. Guex stellte sich gerne zur Verfügung und bot an „auch ein paar Vorträge über die Verbreitung der Herbartschen Ideen in den Ländern französischer Zunge [zu] halten.“ (Guex, Brief an Rein vom 14. Oktober 1907) Dieses Angebot kann ebenfalls als ein Hinweis darauf gelten, dass die internationale Entwicklung der Herbartrezeption und speziell die Entwicklung der Rezeptionssituation in Frankreich in Deutschland von Interesse gewesen sein muss.

war, in Frankreich eine Zuhörerschaft zu finden, und dass sich der Kontakt der französischen pädagogischen Kreise zu Wilhelm Rein verhältnismäßig langsam entwickelte, manchmal mühsam gestaltete und nicht von Dauer war. Insgesamt sind in Reins sehr umfangreichem Briefnachlass nur wenige Briefe aus Frankreich erhalten. Auch wenn es nicht sicher ist, ob es sich dabei um sämtliche Korrespondenz handelt, die Rein von französischen Absendern erhalten hat, lässt sich doch schlussfolgern, dass Rein nur relativ wenige Kontakte nach Frankreich unterhalten hat.

Die früheste Korrespondenz mit Frankreich, die sich für Rein nachweisen lässt, betrifft zunächst Belange, die mit den Bourses de séjour in Verbindung stehen. Dazu zählen das bereits zitierte Schreiben des französischen Unterrichtsministeriums aus dem Jahr 1887, in welchem namentlich Michel Bréal und Guillaume Jost Wilhelm Rein für die Aufnahme des Stipendiaten Alfred Laurent ihren Dank aussprechen (vgl. Bréal/Jost, Schreiben an Rein vom 6. August 1887). Einige Jahre später, 1894, wendet sich das Pariser Lycée Buffon an Wilhelm Rein und informierte ihn über die Höhe staatlicher Zahlungen, die ihm monatlich als Vergütung für den französischen Stipendiaten Lannes zukommen sollen (vgl. Boquez, Schreiben an Rein vom 31. August 1894). Lannes logierte während seines Aufenthaltes am JPUS in Reins Privathaushalt, der wahrscheinlich die meisten oder alle französischen Stipendiaten für die Dauer ihres Aufenthalts in Jena als Hausgäste bei sich aufnahm. Durch zwei Briefe von Ferdinand Berthet an Rein von Juli 1895 lässt sich zumindest für Lannes und Berthet belegen, dass sie bei Rein gewohnt haben (vgl. Berthet, Brief an Rein vom 20. Juli 1895 und Brief an Rein vom 25. Juli 1895).

Für das Jahr 1895 lässt sich ein besonders reger Briefwechsel zwischen Rein und französischen Pädagogen nachweisen. Von April 1895 ist ein Brief von Guillaume Jost an Rein erhalten. Aus dem Schreiben in deutscher Sprache geht hervor, dass Jost sich für Rein um eine Möglichkeit bemüht hat, zwei Vorlesungen vor französischem Publikum zu halten. Offensichtlich war es für Jost nicht einfach, eine solche Gelegenheit zu vermitteln. Schließlich verweist er Rein an die Société pour la propagation des langues vivantes⁴³⁴ (Gesellschaft zur Verbreitung lebender Sprachen – Ü.: K. GdV): „Ich bin fest überzeugt, dass Sie nur da [...] Raum, Anklang und ein Publikum für Ihre zwei, im Oktober oder November zu haltenden Vorlesungen finden können.“ (Jost, Brief an Rein vom 10. April 1895). Möglicherweise trafen die von Rein geplanten Vorlesungen in Frankreich nur auf wenig Interesse, weshalb Jost ihn einschränkend nur an die Société verwies. Darüber hinaus scheint Rein aber eine Vergütung der Vorlesungen angefragt zu haben, denn Jost weist ihn in dem Schreiben ausdrücklich darauf hin „dass in Frankreich alle [Hhg. i.O.] Vorlesungen, in und ausser [sic] der Universität, unentgeltlich sind, so dass schwierig von den Zuhörern etwas begehrt werden kann (es käme niemand!) und wie schon gesagt ist die Société blutarm“ (ebd.). Jost empfiehlt, sich wegen dem Problem der Finanzierung noch einmal mit dem Leiter der Gesellschaft, Herrn Rauber, in Verbindung zu setzen und beendet den Brief mit einem Gruß an Rein und dessen Familie, was dafür spricht, dass Jost und Rein auch persönlich etwas besser bekannt waren. Wilhelm Rein hat sich daraufhin offensichtlich an Herrn Rauber gewandt, dessen Antwortschreiben noch erhalten ist. Rauber bedankt sich für Reins „freundliches Anerbieten im Herbst dieses Jahres hier in Paris zwei Vorträge über deutsche Pädagogik zu halten“ (Rauber, Schreiben an Rein vom 3. Juli 1895). Mit Verweis auf die schlechte finanzielle Situation der Société lehnt er das Angebot allerdings ab bzw. stellt in Aussicht, die „Vorträge auf später [zu] verschieben“ (ebd.). Es gibt keine Hinweise darauf, dass Rein diese Vorträge zu einem späteren Zeitpunkt wirklich noch unter Ausrichtung der Société gehalten hat.

⁴³⁴ Jost hat den Namen der Gesellschaft in diesem Brief etwas verfälscht. Die offizielle Bezeichnung lautete Société pour la propagation des langues étrangères en France (Gesellschaft zur Verbreitung von Fremdsprachen in Frankreich – Ü.: K. GdV)

Vielmehr scheinen seine Vorträge auf dem Schulkongress zur Weltausstellung fünf Jahre später die einzige Gelegenheit gewesen zu sein, zu der er vor französischem Publikum nachweislich fachliche Vorträge gehalten hat. Hier deutet es sich erneut an, dass das französische Interesse an Wilhelm Reins Pädagogik vor allem der Praxis der Lehrerbildung am JPUS galt und weniger seinen theoretischen pädagogischen Positionen. Auch belegt die Tatsache, dass Guillaume Jost sich um eine Vortragsmöglichkeit für Wilhelm Rein bemüht hat, keineswegs, dass Jost die Reinsche Pädagogik einer französischen Zuhörerschaft zugänglich machen wollte. Viel eher ergibt sich der Eindruck, als sei die Initiative zu den Vorträgen in Frankreich von Wilhelm Rein selbst ausgegangen; wahrscheinlich im Rahmen seiner Bemühungen um eine internationale Verbreitung der pädagogischen Positionen Herbarts. Darüber hinaus – ohne über die Möglichkeiten der Einflussnahme von Guillaume Jost spekulieren zu wollen – lässt es sich nicht belegen, ob Jost sich über die Empfehlung, sich an die Société zu wenden, hinaus bemüht hat, Wilhelm Rein Vorträge in Frankreich zu ermöglichen.

Ebenfalls von Juli 1895 datieren die beiden Briefe von Ferdinand Berthet an Wilhelm Rein, in denen Berthet für die Dauer seines Aufenthaltes von zwei Semestern Rein um Quartier in dessen Haushalt bittet bzw. Rein für sein Entgegenkommen dankt (vgl. Berthet, Briefe an Rein vom 20. Juli 1895 und vom 25. Juli 1895b). Aus den Schreiben geht zudem hervor, dass Berthet bereits einen Monat vor Antritt seines Studiums am JPUS nach Jena gekommen war, um noch die Möglichkeit zu haben, an den Jenaer Ferienkursen teilzunehmen (vgl. Berthet, Brief an Rein vom 20. Juli 1895).

Im selben Monat meldete sich auch Jules Perrin bei Rein: »[A]m 31. d.M. gehen unsere Seminaristen zu ihren Eltern; die Aufnahmeprüfung für unseren zukünftigen ersten Jahrgang findet nachher statt und da sie 4 bis 5 Tage dauert, so denke ich gegen den 6. August ganz befreit zu sein.« (Perrin, Brief an Rein vom 22. Juli 1895). Perrin zeigt sich nun noch über seine Pläne für die Sommerferien unschlüssig. Er erwägt, entweder Verwandte in Südfrankreich zu besuchen oder aber an den Jenaer Ferienkursen teilzunehmen, um „die Bekanntschaft der Leute zu erfrischen, die mir vor 3 Jahren einen so herzlichen Empfang bereitet haben und gleichzeitig etwas Deutsch zu treiben“ (ebd.). Perrin macht seine Entscheidung davon abhängig, ob überhaupt und zu welchen Zeiten Ferienkurse in dem Jahr in Jena angeboten werden. Er bittet Rein, ihm Auskunft zu erteilen und wenn möglich ein Programm der Kurse zu schicken (vgl. ebd.).

Wenige Tage später erreicht Rein ein Brief von A. Vivet⁴³⁵, dem er, wie aus dem Schreiben hervorgeht, das Programm der Jenaer Ferienkurse 1895 zugesendet hat. Vivet bedauert, aus zeitlichen Gründen nicht nach Jena kommen und daher in diesem Jahr am « cours de M. Scholz » (Vivet, Brief an Rein vom 26. Juli 1895) nicht teilnehmen zu können; er hofft allerdings, das in einem der Folgejahre nachholen zu können (vgl. ebd.).

Aus den folgenden Jahren bis hin zur Jahrhundertwende ist nur ein einziger weiterer relevanter Brief erhalten. Es handelt sich dabei um das bereits zitierte Abschiedsschreiben des vormaligen französischen Stipendiaten am JPUS, G. Rotée, der einige Zeit in Leipzig verbracht hat und es bedauert, vor seiner Rückkehr nach Frankreich Rein keinen Besuch abstatten zu können (vgl. Rotée, Brief an Rein vom 29. Juni 1898). Rotée kündigt allerdings an, mit Rein in Kontakt zu bleiben und diesen über seinen weiteren Werdegang auf dem Laufenden zu halten (vgl. ebd.). Spätere Briefe von Rotée an Rein sind im Nachlass allerdings nicht erhalten.

Für das erste Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts lässt sich wieder ein regerer französischer Austausch mit Wilhelm Rein belegen. Im April 1903 wendet sich die Pariser École des Mines an

435 Wahrscheinlich handelt es sich dabei um einen gewissen Abt A. Vivet, der 1895 in eine Gemeinde bei Château de Radepont versetzt wurde (vgl. Ohne Autor 1895c).

Rein mit der Bitte, Austauschschüler als Kostgänger aufzunehmen oder aber an Familien zu vermitteln. Die jungen Franzosen sollten für zwei Monate nach Deutschland gehen, um sich in einem möglichst ausschließlich deutschsprachigen Umfeld mit der Sprache vertraut zu machen (vgl. École des Mines, Schreiben an Rein von April⁴³⁶ 1903). Im selben Jahr wendet sich eine Frau Scherdlin aus Paris auf Empfehlung des Heidelberger Stadtpfarrers Schmitthenner mit einer ähnlichen Bitte an Wilhelm Rein. Sie ist auf der Suche nach einer Gastfamilie für ihren Sohn, der mittels Privatstunden und Universitätskursen seine Deutschkenntnisse verbessern soll (vgl. Scherdlin, Brief an Rein vom 21. Juni 1903). Beide Briefe belegen offenbar – abseits allen fachlichen Diskurses –, dass Rein als vertrauenswürdiger Vermittler für den praktischen Studentenaustausch wahrgenommen worden ist. Sie zeigen allerdings auch, dass mehrere der französischen Austauschstudenten vor allem aus sprachlichem Interesse und nicht aus pädagogischem Interesse nach Jena gekommen sind.

1904 kontaktierte allerdings Georges Lefèvre⁴³⁷, der seit 1897 die erziehungswissenschaftlichen Kurse an der Universität Lille übernommen hatte, Wilhelm Rein und bat diesen um fachlichen Rat. Lefèvre plante öffentliche Vorlesungen über zeitgenössische pädagogische Strömungen in Deutschland und hoffte, dass Rein ihm dazu genauer Auskunft geben könne: « Si vous vouliez bien consentir à me faire connaître brièvement les principes directeurs qui selon vous président aujourd'hui à l'Éducation allemande, ce serait comme un écho affaibli de la voix la plus autorisée qui se ferait entendre sur ce point par mon organe, à mes auditeurs. »⁴³⁸ (Lefèvre, Brief an Rein vom 2. Februar 1904) Es ist nicht auszuschließen, dass Lefèvre auf Empfehlung von Auguste Pinloche sich an Wilhelm Rein als pädagogischen Experten gewandt hat. Pinloche lehrte Germanistik in Lille und möglicherweise waren er und Lefèvre bekannt. Allerdings erkundigt sich Lefèvre in seinem Brief auch nach dem Gedeihen der Neuauflage von Reins Encyclopädischem Handbuch (vgl. ebd.), was darauf hinweist, dass sowohl das Handbuch als auch Reins Name selbst Lefèvre ein Begriff waren und er auf eine Empfehlung durch Dritte nicht angewiesen war. Darüber hinaus steht zu vermuten, dass Lefèvre, da er Interesse am Handbuch bekundete, mit der Erstausgabe bereits vertraut war und diese u.U. sogar beruflich genutzt hat.

Im selben Jahr, 1904, entwickelte sich ein Briefwechsel zwischen Wilhelm Rein und Paul Thiry, Lehrer an der französischen Reformschule (des heutigen Eliteinternats) École des Roches in Verneuil – dem ersten Landerziehungsheim auf französischem Boden⁴³⁹. Die Korrespondenz

436 Das Schreiben ist nur auf den Monat, nicht auf den genauen Tag datiert.

437 Die folgenden bibliographischen Angaben stützen sich auf die Lebensskizze zu Georges Lefèvres auf der Homepage der Université Charles-de-Gaulle in Lille (vgl. OLN 27: Université Lille3): Lefèvre (1862-1929) lehrte seit 1897 Erziehungswissenschaften in Lille. 1899 wurde er dort zum Professor für Erziehungswissenschaft ernannt. Lefèvre publizierte zahlreiche pädagogische Artikel, u.a. in der Revue pédagogique. Er kann als einer der ersten französischen Erziehungswissenschaftler gelten, obwohl er selbst an der Möglichkeit einer einheitlichen Erziehungswissenschaft zweifelte und stattdessen von unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugängen zu pädagogischen Fragestellungen ausging. Von 1906 bis zu seinem Tode 1929 war Lefèvre Dekan der Faculté des Lettres in Lille.

438 „Wenn Sie die Freundlichkeit hätten, mir einen kurzen Überblick über die grundlegenden Prinzipien zu geben, die Ihrer Meinung nach heutzutage die deutsche Erziehungswissenschaft bestimmen, so wäre es, als ob durch mein Wort das leise Echo der Stimme, die sich zu diesem Punkt am kompetentesten äußern kann, für meine Zuhörer vernehmbar würde“ (Lefèvre, Brief an Rein vom 2. Februar 1904 – Ü.: K. GdV).

439 Es erscheint folgerichtig, dass Thiry sich für reformpädagogische Vorschläge Wilhelm Reins interessiert hat. Tatsächlich wurzelte das pädagogische Konzept der École des Roches auch in der Jenaer herbartianischen Pädagogik unter Wilhelm Rein. Als einer der Vorläufer der Schule kann das englische Landerziehungsheim Abbotsholme gelten. Edmond Demolins, der nach Abbotsholme gereist war, war durch seine dort gesammelten Eindrücke und pädagogischen Erfahrungen zur Gründung der École des Roches angeregt worden, die als französisches Pendant zum englischen Abbotsholme als erstes Landerziehungsheim in Frankreich entstanden ist (vgl. Roget 1900, 569, 573;

war in diesem Fall durchaus fachbezogen. Vom gesamten Briefwechsel sind noch fünf Briefe Thirys an Wilhelm Rein erhalten. Thiry ist nach eigener Aussage durch eine von Rein verfasste Abhandlung über Unterricht im Freien auf Rein aufmerksam geworden, wobei es möglich ist, dass Thiry sich über die Bedeutung der Pädagogik dieses Jenaer Erziehungswissenschaftlers für die Entwicklung der Landerziehungsheime im Klaren war⁴⁴⁰. Thiry erklärt, dass der Direktor der Ecole des Roches, Edmond Demolins, ein Verfechter der École Nouvelle sei, also reformerische Erziehungs- und Unterrichtsmethoden befürworte, so dass an der Einrichtung schon seit längerer Zeit Unterricht im Freien (*éducation en plein air*) praktiziert werde (vgl. Thiry, Brief an Rein vom 15. Oktober 1904). Auch wenn angenommen würde, dass Thiry Reins Pädagogik bisher nicht bekannt gewesen war, so geht aus seinem Schreiben zumindest hervor, dass er Rein als einen Reformpädagogen wahrnimmt. Er bietet an, diesem weitere Informationen über „das liebe Schulheim“ (Thiry, Brief an Rein vom 8. Januar 1905) École des Roches zukommen zu lassen und darüber hinaus Reins Beiträge zu reformpädagogischen Themen ins Französische zu übersetzen (vgl. Thiry, Brief an Rein vom 15. Oktober 1904); offensichtlich, um sie einer französischen Leserschaft zugänglich zu machen. Thiry begründet dieses Angebot und sein Herantreten an Rein mit seinem eigenen Interesse an pädagogischen Fragestellungen und seinem Wunsch „für die Sache der Renovierung [sic] des Schulsystems in Frankreich seine jungen Kräfte ins Werk [zu] stellen“ (ebd.). Reins Antwort auf dieses erste Schreiben ist nicht erhalten, aber aus dem zweiten Brief Thirys geht hervor, dass Rein ihn gebeten haben muss, einen Artikel über die École des Roches zu verfassen, verbunden mit dem Angebot, diesen in einer deutschen Zeitschrift veröffentlichen zu lassen (vgl. Thiry, Brief an Rein vom 21. November 1904). Thiry übernahm es offensichtlich gern, einen entsprechenden Beitrag zu verfassen. 1905 ist der Artikel fertiggestellt und Thiry lässt Rein „den ca. 16 gedruckte Seiten umfassenden Artikel“ (Thiry, Brief an Rein vom 8. Januar 1905) zur Korrektur und Prüfung zukommen. Der Entwurf ist, anders als das Anschreiben, nicht mehr erhalten. Allerdings findet sich der entsprechende fertige Artikel Thirys *Die neue Schule in der herbartianischen Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (ZfPhP)* 1905 und 1906 in drei Teilen veröffentlicht. Thiry verweist in seinem Beitrag auf die „modernsten englischen Erziehungsmethoden“ (Thiry 1905/06, 338) als Inspiration der

vgl. Oelkers 2005, 166 FN 30, 171 FN 36). Der Gründungsdirektor von Abbotsholme wiederum, Cecil Reddie, schreibt die Entwicklung des pädagogischen Ansatzes seiner Schule wesentlich pädagogischen Schlüsselerlebnissen und Erkenntnissen zu, die er am JPUS unter Wilhelm Rein gewonnen hatte (vgl. Reddie 1900, 114ff.). Reddie zeigte sich sowohl von der pädagogischen Praxis am JPUS überzeugt; besonders hatte ihn aber die Lektüre von Reins pädagogischem Werk *Pädagogik im Grundriss* beeindruckt, die ihm die Herbartische Pädagogik zugänglich gemacht habe: “[T]he fog lifted, and we saw a new instructional heaven and earth. The impression wrought upon us by the book was deep; it was confirmed by intercourse with the distinguished author.” (Ebd., 115) Rein empfahl später auch seinen ehemaligen Schüler Hermann Lietz nach Abbotsholme, der nach seinem Aufenthalt dort das erste deutsche Landerziehungsheim in Ilsenburg gründete (vgl. ebd., 253ff.). Die Jenaer Pädagogik unter Rein hatte entscheidende Impulse für die Entwicklung der Landerziehungsheimbewegung und somit indirekt auch für die Entwicklung der École Nouvelle geliefert. Es erscheint allerdings nicht angemessen, die Gründung der Ecole des Roches oder die Entwicklung der École Nouvelle als Beleg für oder als Effekt einer französischen HuH-Rezeption zu deuten. Dennoch: Der pädagogische Herbartianismus inspirierte durchaus reformpädagogische Ansätze und Strömungen in Deutschland und Europa (vgl. Lietz 1917; vgl. Koerrenz 1993; vgl. Harth-Peter 1994; vgl. Oelkers 1998, 132ff.; vgl. Martens 2003; vgl. auch Houssaye 2006, 85; vgl. Koerrenz 2006), allerdings geht die Entwicklung unterschiedlicher reformpädagogischer Strömungen auf zahlreiche und vielfältige pädagogische Einflüsse und komplexe Bedingungsgefüge zurück. Der pädagogische Ansatz auch der Erziehungsanstalt von Abbotsholme war somit letztendlich originär.

440 Siehe dazu auch FN 439.

pädagogischen Arbeit an der École des Roches. Etwaige Bezüge zu Reins Pädagogik oder zur deutschen Landerziehungsheimbewegung stellt er nicht her (vgl. Thiry 1905/06).

Thiry war über die Veröffentlichung seines Beitrags sehr erfreut. Im Januar 1906 bot er Rein weitere Themen an, zu denen er zu schreiben wünschte oder mit denen er sich bereits ausführlicher auseinandergesetzt hat, so unter anderem einen Aufsatz Über die praktische Verwendung der Schulferien, eine Übersetzung eines Artikels von John Haden Badley, dem Gründer der englischen Bedales School oder Beiträge zu Modernen Bildungs- und Erziehungsmethoden in England und Frankreich (vgl. Thiry, Brief an Rein vom 20. Januar 1906). Zumindest ein weiterer Aufsatz Thirys (Zur Frage der praktischen Verwendung der Schulferien) wird in der ZfPhP 1907 veröffentlicht (siehe Thiry 1907).

Aus dem fünften und letzten Brief, der aus der Korrespondenz zwischen Thiry und Rein erhalten ist, geht hervor, dass Thiry weitere Veröffentlichungen in der ZfPhP plante. Zudem sicherte er Rein zu, sich um eine Gastfamilie für dessen Sohn zu kümmern (vgl. Thiry, Brief an Rein vom 9. Mai 1906); Rein hatte offensichtlich vor, einem seiner Söhne für einige Zeit einen Studienaufenthalt in Frankreich zu ermöglichen. Ob der junge Rein an der École des Roches aufgenommen werden sollte, geht aus dem Brief nicht hervor. Ebensovienig lässt sich nachvollziehen, ob es Thiry gelungen ist, ihn erfolgreich an eine Gastfamilie zu vermitteln. Allerdings bittet Thiry, dass Rein ihm einen jungen Studenten empfehlen möge, der „als Lektor der deutschen Sprache hier in der Schule für eine beliebige Zeitfrist angestellt [...] werden“ (ebd.) könne. Der letzte Brief Thirys datiert von Mai 1906. Nur einen Monat später erhielt Rein im Namen des Comité de Patronage des Étudiants étrangers (Patenschaftskomitee für ausländische Studierende) ein Schreiben von Professor B. Thibaut von der Universität in Besançon, der sich ebenfalls darum kümmerte, einen der Söhne Reins, der offenbar vorhatte, für einige Zeit Geschichte in Besançon zu studieren (vgl. Thibaut, Brief an Rein vom 27. Juni 1906), in einer Gastfamilie unterzubringen. Ob es sich um denselben Sohn handelte, den Thiry zu vermitteln versucht hat, lässt sich nicht belegen⁴⁴¹. Thibaut teilt Rein jedenfalls mit, dass die Unterbringung problemlos arrangiert werden könne und kündigt darüber hinaus an, dass er bald selbst nach Jena kommen werde, wo er hofft, Wilhelm Rein persönlich kennenlernen zu können, „denn in Frankreich wissen wir, welchen Ruf Sie auf dem Gebiet der Pädagogik genießen. Ich schreibe Ihnen diesen Brief also in der Hoffnung, sie bald zu sehen“ (ebd.). Darüber hinaus weist Thibaut als Leiter der Ferienkurse (vgl. ebd.) Wilhelm Rein auf Fortbildungsveranstaltungen in Besançon hin: „Außerdem sende ich Ihnen in der Zwischenzeit unsere Broschüre der Ferienkurse und sollten einige Ihrer Landsleute nach Frankreich kommen wollen, möchte ich Ihnen schon im Vorfeld zusichern, dass sie uns herzlich willkommen sein werden.“ (Ebd.)

Im selben Jahr, 1906⁴⁴², als mindestens einer seiner Söhne sich in Frankreich aufgehalten zu haben scheint, ist Rein möglicherweise selbst nach Frankreich gereist, um der Einladung der

441 Rein hatte drei Söhne: Hans (* 1879), Siegfried (* 1883) und Gustav Adolf (* 1885). Möglicherweise sind zwei von ihnen 1906 gleichzeitig nach Frankreich gegangen. Gustav Adolf Rein besetzte später in Hamburg eine Professur für Geschichte, was dafür sprechen könnte (vgl. AIHF 5), dass er es war, der zum Geschichtsstudium nach Besançon gehen wollte.

442 Aus den Jahren 1905 und 1906 sind auch zwei Briefe von Eugène Dévaud erhalten, dem Schweizer Pädagogen, der 1911 eine kurze Übersicht über die Situation der französischen Herbartrezeption geben sollte. Die Briefe informieren über Dévauds Mitgliedschaft am JPUS (vgl. Dévaud, Briefe an Rein vom 5. Oktober 1905 und vom 16. März 1906). Außerdem gibt Dévaud darin Auskunft, dass er sich mit dem Gedanken trug, sich mit einer ausführlichen Analyse des JPUS zu habilitieren (vgl. Dévaud, Brief an Rein vom 5. Oktober 1905). Er dachte darüber nach, die Schrift in Frankreich zu veröffentlichen, weil er der Meinung war, dass eine solche Studie für alle französischen Leser sehr nützlich sein könne (« qu'une telle étude pourra être très utile à tous les lecteurs français » – ebd.) und

Ehemaligenverbände der ENS in Saint-Cloud und Fontenay zur Jubiläumsfeier zu folgen (vgl. Besnard/Mahane, Schreiben an Rein vom 12. April 1906). Zu dieser Gelegenheit könnte er die Möglichkeit gehabt haben, sich in Frankreich mit Kollegen fachlich auszutauschen oder auch einen Vortrag zu einem pädagogischen Thema zu halten. Allerdings lässt sich eine entsprechende Reise Reins nicht belegen. Zwar berichtet Scholz 1917, dass Rein in Frankreich durch die ehemaligen französischen Stipendiaten gewürdigt worden sei, allerdings scheint die Gelegenheit, auf die Scholz sich bezieht, sich bereits 1900 während des Schulkongresses begeben zu haben: „Auch gelegentlich der Weltausstellung in Paris im J[ahr] 1900 hielt Rein auf dem mit dieser verbundenen ‚Internationalen Schulkongress‘ einen Vortrag und erfuhr seitens des Komités françaisischer Stipendiaten [...] Dank und Ehrungen.“ (Scholz 1917, 16).

1907 erreichen Rein die Anfrage von Charles Chabot, einem Studenten der Universität in Grenoble einen Aufenthalt in Jena zu ermöglichen und das Schreiben des Grenobler Studenten Giraudon, bei dem es sich wahrscheinlich um die Person gehandelt hat, für die Chabot sich eingesetzt hatte (vgl. Chabot, Brief an Rein vom 15. März 1907; vgl. Giraudon, Brief an Rein vom 23. März 1907). Die Bedeutung der beiden Briefe wurde bereits erörtert. Aus dem Jahr 1908 ist das ebenfalls bereits zitierte Schreiben von James Guillaume erhalten, das auf Reins Mitarbeit am NDP zurückgeht. Wie gezeigt wurde, lassen der Inhalt und der kühle Tonfall des Briefes vermuten, dass sich die Zusammenarbeit zwischen Rein und der Redaktion des NDP nicht problemlos gestaltet hat bzw. dass man in keinem freundschaftlichen Verhältnis zueinander stand und bestenfalls auf neutraler, geschäftlicher Ebene korrespondierte. Guillaume informiert Rein über Kürzungen seines Artikels von Seiten der Redaktion. Darüber hinaus bringt er Verbesserungswünsche vor und weist Rein auf Mängel und Versäumnisse hin (vgl. Guillaume, Brief an Rein vom 14. April 1908).

Überhaupt scheinen sich Reins Verbindungen nach Frankreich gegen Ende der 1900er Jahre aufzulösen. Am JPUS sind nach 1907 keine weiteren französischen Mitglieder nachweisbar. Das kann wesentlich damit zusammenhängen, dass im selben Jahr Guillaume Jost verstorben ist, der offensichtlich mit Rein und dessen pädagogischer Arbeit sympathisiert hatte und für diesen als Koordinator der Bourses de séjour und Mitglied des Komités der Jenaer Ferienkurse eine der wichtigsten Kontaktpersonen zu den pädagogischen Kreisen Frankreichs war (vgl. Dubois 2002b, 89). Wahrscheinlich begann Wilhelm Rein zudem für die französischen Reformer zu einem unbequemen und schwer tragbaren Kooperationspartner zu entwickeln. Auch wenn die französisch-deutschen Beziehungen sich in den 1880/90er Jahren etwas entspannt hatten, steht außer Frage, dass das kulturelle und politische Miteinander der beiden Nationen stets emotional geprägt war und größeren Belastungen nicht standhalten konnte. Der gegenseitige Umgang musste sich notwendig sensibel und diplomatisch gestalten. Gegenseitiges Misstrauen und Vorurteile waren noch nicht überwunden und die erste Marokkokrise 1904-1906 hatte zu einer neuerlichen Anspannung des Verhältnisses geführt. Das Wohlwollen, das französische Pädagogen wie Jost, Chabot oder Pinloche Wilhelm Rein und dessen Arbeit entgegenbrachten, und die guten Erinnerungen, welche ehemalige französische Seminarmitglieder mit ihrem Aufenthalt am JPUS und mit seiner Person verbanden, belegen, dass Wilhelm Rein den franzö-

er sich sicher war, dass eine französischsprachige Arbeit zu dem Thema noch nicht veröffentlicht worden sei (vgl. ebd.). Dévaud wollte die Jenaer Pädagogik (« la pédagogie d'Jena » – ebd.) ausdrücklich in Frankreich bekannter machen (vgl. ebd.). Es ist zumindest ungewöhnlich, dass Dévaud als Schweizer Pädagoge eine Veröffentlichung in Frankreich vorzog. Es hat den Anschein, als habe er einen größeren Bedarf gesehen, die Pädagogik Herbarts oder die Didaktik Wilhelm Reins einer französischen Leserschaft näherzubringen als einem Publikum in der französischsprachigen Schweiz.

sisch-deutschen Austausch in Jena über Jahre feinfühlig, taktvoll und herzlich gefördert haben muss⁴⁴³.

Trotz seiner pazifistischen Grundhaltung und seines normalerweise unkomplizierten und unvoreingenommenen Umgangs mit ausländischen Kollegen unterschiedlichster Herkunft – wovon u.a. hunderte Briefe ausländischer Kollegen zeugen, die in seinem Nachlass erhalten sind – interessierte Wilhelm Rein sich zunehmend für nationale Belange, mit denen er sich aus pädagogischer Perspektive auseinandersetzte. Auf den ohnehin „volks- und nationalbe-tonten“ (Pohl 1972, 48) Charakter seiner Pädagogik wurde bereits hingewiesen. Nach 1900 nahm er sich aber verstärkt des sensiblen Themas Elsass-Lothringen an⁴⁴⁴. Er knüpft Kontakte zu deutsch-nationalistischen elsässischen Bewegungen, deren Ziele er durch Vortragsreisen ins Elsass (vgl. u.a. Ohne Autor 1907a; Ohne Autor 1907b; Ohne Autor, 1907c), durch die Veröffentlichung von Artikeln und Kommentaren⁴⁴⁵ und auch finanziell „aus der Kasse des Paedag. Universitäts Seminars“ (Werner, Brief an Rein vom 10. April 1913)⁴⁴⁶ unterstützte⁴⁴⁷. Dieses Engagement entwickelte sich ab dem Jahre 1907 und lief bald darauf hinaus, dass er sich für eine Propagierung und Durchsetzung der deutschen Kultur im sogenannten Reichsland einsetzte. Anfangs durchaus um einen objektiven Zugang bemüht, lässt er sich in einschlägigen Beiträgen bald zu Unsachlichkeit und einer offenen Feindseligkeit gegen die französische Kul-

443 Auch die deutsch-französischen pädagogischen Kontakte in Jena waren von Vorurteilen und Ressentiments wahrscheinlich nicht unbelastet bzw. war man sich im gegenseitigen Umgang der vorhandenen kulturellen Spannungen bewusst. Das deutet sich in einzelnen Artikeln zum JPUS und den Jenaer Ferienkursen an: 1892 findet sich z.B. in den einleitenden Worten zu den Beigaben des Jenaer Seminarhefts ein wohlwollender Hinweis auf einige das JPUS betreffende Formulierungen „in den Schlussworten eines französischen Artikels“ (Ohne Autor 1892, 181). Der Titel des betreffenden Artikels wird nicht genannt, allerdings geht aus einigen zitierten Zeilen im französischen Original hervor, dass es sich bei diesem um Toussaint 1892 handelte. Der nicht genannte Autor der Beigaben merkt an: „Wir freuen uns solcher offenen Worte besonders, da sie in einer Sprache geschrieben sind, welche – auf fast allen anderen Gebieten – kaum von ähnlichen Beziehungen und Berührungspunkten zu sprechen in die Lage kommt.“ (Ebd., 181f.) Georg Mentz gibt in seiner Geschichte der Jenaer Ferienkurse 1913 Auszüge der Statistik der Ferienkurse wieder, wobei er einen chronologischen Überblick über Anzahl der Teilnehmer geordnet nach deren Herkunft gibt. Dabei beschränkt er sich fast völlig auf eine neutrale Nennung der Teilnehmerzahlen, die er teilweise objektiv kommentiert (vgl. Mentz 1913, 18ff.). Eine Ausnahme bildet seine Angabe zu den französischen Teilnehmern: „Der Besuch aus Frankreich ist gelegentlich (1907 und 1912) doch bis auf 7 gestiegen.“ (Ebd., 19) Die Formulierung wirkt suggestiv; es scheint, als wolle Mentz andeuten, dass mit einem Interesse an den Ferienkursen von Seiten französischer Teilnehmer aus bestimmten Gründen eigentlich nicht zu rechnen sei.

444 Zur Problematik von Wilhelm Reins zunehmendem Interesse an nationalen Themen und zu seinem bildungspolitischen Engagement v.a. auch in Elsass-Lothringen vgl. auch Grundig de Vazquez 2012, v.a. 174ff.

445 Aus der Vielzahl der diesbezüglich einschlägigen Veröffentlichungen Wilhelm Reins, deren Zahl nach 1907 bis zum Ersten Weltkrieg und auch danach beständig anstieg, seien hier beispielhaft genannt: Rein 1907; Rein 1908a; Rein 1908b; Rein 1908/09; Rein 1909a; Rein 1909b; Rein 1910a; Rein 1910b. Weitere einschlägige Beiträge Reins sind als Kopie auch einsehbar am Wilhelm Rein Archiv der AIHF unter AIHF, WRA, RB AWR 1/2/3.

446 Pfarrer Paul Werner organisierte u.a. deutschnationale Jugendfreizeiten und Jugendspiele für Arbeiterkinder im Elsass. In dem Brief, der hier zitiert wird, berichtet er über diese Aktivitäten und bedankt sich bei Wilhelm Rein für die finanzielle Unterstützung dieser Vorhaben.

447 Zu den Unterstützern und Akteuren dieser deutschnationalen Bewegungen im Elsass zählte übrigens auch der „Straßburger Seminardirektor K[arl] König“ (Maier 1940, 34), der mit Rein auch zu Fragen einer deutschnationalen Hegemonie im Elsass in regem Briefkontakt stand (vgl. u.a. König, Briefe an Rein 1895-1919, König, Postkarte an Rein vom 19.04.1910; siehe auch FN 450) und den Maier als einen der „Schüler und Anhänger“ (ebd.) Wilhelm Reins erwähnte. Hier wird noch einmal deutlich, dass Maier sich widersprüchlicher Belege bedient hat, um einen maßgeblichen Einfluss des deutschen Herbartianismus auf die französische Pädagogik nachzuweisen. Obwohl Rein besonders in früheren Jahren auch zu französischsprachigen elsässischen Pädagogen Kontakt gepflegt hat, dürften gerade seine Kontakte zu Personen wie König aus der Sicht der französischen Pädagogen und Bildungspolitik problematisch erschienen sein.

tur hinreißen⁴⁴⁸. 1907 veröffentlicht Rein in der Zeitung *Der Tag* unter dem Eindruck seiner ersten Vortragsreisen in das Elsass einen eindeutig deutsch-national gefärbten Beitrag unter dem Titel *Das deutsch-französische Kulturproblem im Elsass*. In diesem Artikel sinnt Rein über eine kulturelle Stagnation nach, die er in Elsass-Lothringen auszumachen glaubt und die er dem Einfluss der französischen Kultur anlastet (vgl. Rein 1907). Er spricht sich deutlich gegen Bemühungen aus, die deutsche Kultur mit der französischen im Elsass zu versöhnen, denn es sei nicht zu leugnen, „daß das Elsaß während der französischen Fremdherrschaft geistig verödete und veröden mußte, weil es durch die Lostrennung vom Reich innerlich gespalten wurde.“⁴⁴⁹ (Ebd.) Die Lösung einer solchen kulturellen Krise sieht er allein im konsequenten Bekenntnis der elsässischen Bevölkerung zu einer deutschen Identität. Dabei spricht sich Rein dafür aus, französische Einflüsse aus Elsass-Lothringen weitestgehend zu verdrängen; besonders die französische Sprache ist ihm dabei ein Dorn im Auge (vgl. auch Rein 1908a und Rein 1908b): „Hier müssen vor allem die Elsässer Frauen erst erwachen und dafür sorgen, daß das Französischsprechen aus den Familien verschwindet; daß außer der heimischen Mundart ein gutes Deutsch im Haus gesprochen werde.“ (Rein 1907) Auch wenn er zugesteht, dass Französisch als Fremdsprache aus praktischen Gründen im „Grenzland“ (ebd.) Elsass gelehrt werden sollte, so empfiehlt er doch „man [möge] sich im Elsaß überall das Beispiel eines altelsässischen Pfarrers vor Augen stellen, der jedem welschen Wort den Eingang in sein Haus verweigert, weil er in dem vorwiegenden Gebrauch des Französischen eine starke Hinderung in der Gesundung des elsässischen Volkstums und Volksgeistes sieht.“ (Ebd.) Rein vertrat in Bezug auf das Elsass offensichtlich eine radikale deutschnationale Position, die – wie ihm selbst bewusst war – ein Großteil der elsässischen Bevölkerung nicht einnahm. Rein behauptet, den meisten Elsässern fehle es noch an „dem erhebenden Bewußtsein, Glieder eines großen Volkes, des deutschen, zu sein“ (ebd.). Deshalb unterstützte er u.a. die Elsass-Lothringische Vereinigung (vgl. Rein 1908/09; vgl. Rein 1909b), die sich für eine Verdrängung der französischen Sprache und Kultur aus dem Elsass einsetzte und mit deren führenden Mitgliedern er in engem Briefkontakt zu Fragen des „Deutschtums“

448 Dabei scheint Rein sich selbst in einem Zwiespalt befunden zu haben, denn er versucht vor allem anfangs, auf allgemeine Vorbehalte gegen Frankreich zu verzichten und zu betonen, dass sich sein Engagement gegen angeblich unberechtigte französische Einflüsse in seiner Ansicht nach deutschen Elsass richtet und dass er davon abgesehen durchaus an einem guten deutsch-französischen Verhältnis interessiert sei. So erklärt er: „Jeder Franzose, der in deutsches Wesen sich vertieft, kann Brückendienste leisten und umgekehrt auch jeder Deutsche, der Frankreich verstehen und schätzen gelernt hat. Dazu bedarf es nicht der Aufopferung eines edlen Stammes [gemeint sind die Elsässer – Anm.: K. GdV].“ (Rein 1907) Ein Jahr später weist er darauf hin, dass er zwei seiner Söhne nach Frankreich geschickt hat, um dort Französisch zu lernen (vgl. Rein 1908b) und möchte damit offenbar unterstreichen, dass seine Angriffe nicht der französischen Sprache an sich gelten.

449 Bei dieser Behauptung erklärt Rein, sich auf einen gleichnamigen Beitrag von René Prévôt zu stützen. Der aus dem Elsass stammende Journalist, Autor und Theaterkritiker Prévôt, der hauptsächlich in München lebte, hatte französische und deutsche Wurzeln und war sowohl der französischen wie deutschen Kultur eng verbunden. Er sprach sich für eine deutsch-französische Versöhnung im Elsass aus, das so einerseits seine kulturelle Zerrissenheit überwinden sollte und darüber hinaus sowohl Deutschland als auch Frankreich ein Beispiel geben könnte für die Überwindung kultureller Vorbehalte und Differenzen (vgl. Prévôt, z.n. Rein 1907). Die hier zitierten drastischen Formulierungen zu einer angeblichen geistigen Verödung des Elsaß stammen in dieser Weise aber von Rein, der diesen Bezug zu Prévôts Ausführungen vor allem dazu nutzt, dessen Aufruf zur Kulturversöhnung zu hinterfragen. Prévôt reagierte im Übrigen auf Reins Vorbehalte gegenüber einer deutsch-französischen Versöhnung im Elsass verständnisvoll, indem er mit Rein – den er offensichtlich als Pädagogen schätzte – in einen höflichen Briefwechsel trat, in dessen Verlauf Prévôt versuchte, seine Sicht auf die Dinge klarer darzulegen und die Wogen zu glätten. Prévôt und Rein scheinen sich dabei zumindest angenähert zu haben (Vgl. Prévôt, Brief an Rein vom 10. Juni 1907; vgl. Prévôt, Brief an Rein vom 19. Juni 1907).

im Elsass stand⁴⁵⁰. Als Vorkämpfer einer deutschnationalen Gesinnung im Elsass identifizierte er den „Pfarrer- und Lehrerstand“ (Rein 1907), der vor Ort nicht nur organisiert für eine deutsche Hegemonie eintrete, sondern „die Keime deutscher Bildung in breitere Schichten [trage]“ (ebd.). Durch seine Propagierung der elsässischen Lehrer und Lehrerverbände als Unterstützer und Mittler deutscher Kultur (vgl. Rein 1907; vgl. Rein 1910a; vgl. Rein 1910b) trug sein politisches Engagement also durchaus bildungspolitische Züge. Besonders begrüßte er die Angliederung der elsässischen Lehrer an den deutschen Lehrerverein im Jahre 1910 (vgl. Rein 1910a; vgl. Rein 1910b). In diesem Ereignis sah Rein einen entscheidenden Schritt hin zu einer deutschen Hegemonie im Elsass und er erklärte die elsässischen Volksschullehrer einmal mehr zu den politischen Hoffnungsträgern der deutschen Nationalisten. Diese Entwicklung gibt seinem internationalen pädagogischen Wirken einen insgesamt widersprüchlichen Charakter. So wie Rein die Pädagogik im Rahmen seiner Arbeit am JPUS und im internationalen Austausch mit Kollegen als ein Mittel zur Völkerverständigung genutzt hatte und weiterhin nutzte, bediente er sich pädagogischer Argumente nun auch als Mittel des Kulturkampfes.

In Frankreich lösten Wilhelm Reins Positionen heftige Reaktionen aus. Er wurde vehement angegriffen und als deutschnationaler Eiferer wahrgenommen. Besonders empört zeigten sich seine Kritiker offenbar auch über Reins voreingenommene, polemische und oberflächliche Art, die er in seinen Beiträgen zum Diskurs um die kulturelle Identität des Elsass an den Tag legte⁴⁵¹. Die Debatte wurde offen und – besonders von Seiten frankonationaler Strömungen – heftig geführt; sie wurde auch von Jean-Jacques Waltz⁴⁵² aufgegriffen, einem der prominentesten Befürworter und literarischen Verteidiger einer französischen Kulturhoheit im Elsass. Waltz, der unter dem Pseudonym Hansi veröffentlichte, hatte ein in Frankreich vielbeachtetes und belieb-

450 Im Wilhelm Rein Archiv der AIHF sind Kopien zahlreicher Briefe an Rein u.a. von den Initiatoren und Organisatoren der Elsass-Lothringischen Vereinigung, deren Namen sich in Rein 1908/09 gelistet finden, archiviert; so u.a. von Karl König (Briefe an Rein 1895-1919), Lehrer L. Truschel (Briefe an Rein 1908-1921), Pfarrer Werner Braun (Briefe an Rein 1907-1912), Oberlehrer W. Kapp (Briefe an Rein 1912-14) und Pfarrer M. Reichardt (Briefe an Rein 1913-1914). Die Originale befinden sich im Privatarchiv der Familie Rein.

451 Reins Positionen waren aus Sicht seiner Kritiker auch deshalb besonders angreifbar, weil er als Außenstehender, der nur wenig Einblick in die kulturelle und politische Situation im Elsass hatte, Position ergriffen hatte; anscheinend ohne sich weitergehend und kritisch zu informieren. Dieses unprofessionelle Vorgehen wurde ihm besonders auch in seiner Position als bekannter Pädagoge und Gelehrter zum Vorwurf gemacht. So findet sich bei Hansel (der nicht mit Waltz alias Hansi identisch ist) 1908 folgende Passage: « Le pédagogue d'Iéna doit évidemment, dans ses cours, professer la théorie suivante : < On ne doit jamais parler de ce qu'on ne connaît pas. [...] > Or que fait M. Rein quand il parle d'Alsace. [sic – ohne Fragezeichen] Il disserte sur un pays qu'il n'a visité qu'en passant, où il n'a eu de rapports qu'avec quelques personnes appartenant à un milieu spécial. Touriste pressé il n'a jeté qu'un regard distrait sur nos paysages. Comment aurait-il pu étudier l'âme de notre peuple ? Il a donc dû se contenter de puiser sa < science > de seconde main dans des articles, dont il ne pouvait pas contrôler personnellement l'exactitude. Le procédé n'a rien de < professoral >. Un amateur pourrait à la rigueur s'en servir. Un savant devrait bien se garder de l'employer. » (Hansel 1908) – „Der Pädagoge aus Jena sollte in seinen Kursen offensichtlich die folgende Theorie vertreten: ‚Man darf niemals über das sprechen, was man nicht kennt. [...]‘ Was macht aber Herr Rein, wenn er über das Elsass spricht? Er räsoniert über einen Landstrich, den er nur auf der Durchreise besucht hat, wo er nur mit einigen Leuten ins Gespräch gekommen ist, die einem besonderen Milieu angehören. Als Tourist unter Zeitdruck hat er nur einen oberflächlichen Blick auf unsere Region geworfen. Wie hätte er da die Seele unseres Volkes studieren können? Er musste sich also damit zufriedengeben, seine ‚Wissenschaft‘ aus zweiter Hand aus Artikeln zu ziehen, deren Wahrheitsgehalt er persönlich nicht überprüfen konnte. Dieses Vorgehen hat nichts nach der Art und Weise eines Professors. Im äußersten Falle kann sich seiner ein Laie bedienen. Ein Gelehrter sollte sich aber davor hüten, von ihm Gebrauch zu machen.“ (Hansel 1908 – Ü. K.GdV) Ein Jahr später erneuert Hansel in einer Erwiderung auf einen weiteren Beitrag Reins den Vorwurf des unwissenschaftlichen Vorgehens durch Rein (vgl. Hansel 1909).

452 Zu Biographie und Bedeutung von Jean-Jacques Waltz siehe Fischer 2010, 36ff.

tes Kinderbuch herausgebracht, das den Revanchegedanken transportierte⁴⁵³ und beteiligte sich auch darüber hinaus durch antideutsche Karikaturen und Glossen am französisch-deutschen Kulturkampf. 1908 widmete Waltz in spöttischer Weise sein neues satirisches Buch Professor Knatschke „[d]em großen Elsasskenner Herrn Professor Rein“⁴⁵⁴ (Waltz 1908, 5). Die Titelfigur des Buches karikierte offensichtlich in wenig schmeichelhafter Weise Wilhelm Rein, zu dem Waltz im Vorjahr bereits eine ausführlich kommentierte Sportzeichnung (siehe Anlage 14) veröffentlicht hatte⁴⁵⁵ (vgl. Waltz 1908). Waltz wurde durch das Buch, das mehrere Neuauflagen erlebte, weithin bekannt. Rein musste in Frankreich einen erheblichen öffentlichen Gesichtungsverlust hinnehmen und entwickelte sich dort zumindest im Hinblick auf Elsass-Lothringen aus bildungspolitischer Sicht zu einer persona non grata. Es erscheint folgerichtig, dass er aus Sicht des französischen Unterrichtsministeriums als Kooperationspartner schwer tragbar wurde, besonders auch nachdem Jost als einer seiner Befürworter aus dem Organisations- und Verwaltungskomitee der Bourses de séjour durch Tod ausgeschieden war. Die Stipendiatspartnerschaft mit Jena scheint nach 1907 jedenfalls beendet worden zu sein und auch der Briefkontakt mit Frankreich, der in den vorhergehenden Jahren allmählich zugenommen hatte, verebbte abrupt. Seine Mitarbeit am NDP hatte Rein womöglich bereits zu einem früheren Zeitpunkt zugesagt. Möglicherweise hatte Buisson auch beschlossen, zwischen Rein als politischer Person einerseits, und Rein als Erziehungswissenschaftler und einflussreichem zeitgenössischen deutschen Pädagogen andererseits zu differenzieren. Immerhin wurde Rein in den *Avis aux lecteurs*, den dem NDP vorangestellten Mitteilungen an die Leser als « *distingué pédagogue* » (Ohne Autor 1911a/2007a, VIII) bezeichnet. Dieses Geleitwort ist nicht durch den Autor gezeichnet, stammt aber mit großer Wahrscheinlichkeit von Buisson selbst. Dessen ungeachtet scheint Reins politisches Engagement seine pädagogischen Kontakte nach Frankreich belastet und geschädigt zu haben. Dem unfreundlich wirkenden Brief von Guillaume an Rein 1908 folgt für längere Zeit keine weitere französische Korrespondenz nach. Tatsächlich ist diesbezüglich aus den kommenden Jahren bis zum Beginn des ersten Weltkrieges nur ein einziges weiteres Briefdokument erhalten. Es handelt sich dabei um ein Schreiben Auguste Pinloches aus dem Jahr 1913, der Rein offensichtlich weiterhin in Sympathie verbunden war. Pinloche bedauert, Wilhelm Rein eine nicht näher benannte Bitte ausschlagen zu müssen und verweist auf eine starke Arbeitsbelastung, die ihm keine Zeit für andere Aufgaben lasse (vgl. Pinloche, Brief an Rein vom 26. August 1913). Pinloches Bedauern wirkt aufrichtig. Tatsächlich scheint er Rein sehr verbunden gewesen zu sein. Scholz (1917) berichtet, Pinloche habe ihm, also Scholz „[n]och wenige Wochen vor Ausbruch des Krieges“ (Scholz 1917, 16) für einen biographischen Abriss zu Wilhelm Rein gedankt, der Pinloche „ungemein erfreut und interessiert hat“ (Pinloche zit. n. ebd.), denn Rein sei für ihn ein Mann gewesen, den er „vor allen anderen bewundern muss“ (Pinloche zit. n. ebd.).

453 Jean-Jacques Waltz (Hansi): *Mon village, ceux qui n'oublient pas*. Paris 1913.

454 Wenn Waltz Rein als „großen Elsasskenner“ (Waltz 1908, 5) bezeichnet, so kann dies offensichtlich auch als bissiger Hinweis auf Reins dilettantisches Vorgehen in der Debatte um den Kulturkonflikt im Elsass gedeutet werden (vgl. dazu auch FN 451).

455 Wie aus einem Artikel aus dem *Journal de Colmar* vom 01. Januar 1908 hervorgeht (vgl. Hansel 1908), von dem am Wilhelm Rein Archiv der AIHF auch eine handschriftliche Übersetzung durch Rein erhalten ist (vgl. WRA, O E, Nr. 2), hatte Rein offensichtlich in einem Artikel in der Zeitung *Der Tag* vom 14. Dezember 1907 spöttisch auf die Karikatur reagiert, indem er sich öffentlich „selbst auf die Gefahr einer neuen Karikatur hin [für s]eine erste Karikatur“ (Rein, zit. n. WRA, O E, Nr. 2) bedankte, wodurch er offensichtlich eine Reaktion Hansis zusätzlich provoziert hat.

Es kann nicht geleugnet werden, dass Wilhelm Rein sowohl aus fachlicher Perspektive als Erziehungswissenschaftler, pädagogischer Praktiker und internationaler Netzwerker wie auch aus persönlicher Sicht als weltoffene, zugewandte Persönlichkeit und geschätzter Mentor oder Kooperationspartner für die Entwicklung der französisch-deutschen Kontakte in Jena eine wichtige Rolle gespielt hat. Dabei ist anzunehmen, dass das französische Interesse an einer Stipendiatenpartnerschaft mit Jena nicht ursprünglich Reins Verdienst gewesen ist, da der Studentenaustausch offenbar bereits unter Karl Volkmar Stoy aufgenommen wurde. Allerdings ist es Rein offensichtlich gelungen, einflussreiche französische Bildungsreformer wie Guillaume Jost oder Charles Chabot besonders von seiner praktischen pädagogischen Arbeit zu überzeugen und ein nachhaltiges Interesse am JPUS zu wecken. In Jost fand er offensichtlich einen Unterstützer seiner Arbeit, der versuchte, das Jenaer Seminar in Frankreich bekannter zu machen und junge Pädagogen für einen Aufenthalt dort zu interessieren. Mit Auguste Pinloche scheint Rein auf lange Zeit in einem guten persönlichen Verhältnis gestanden zu haben. Französische Seminararteilnehmer erfuhren während ihrer Zeit am JPUS prägende pädagogische Anregungen, was sicher auch einer angenehmen Arbeitsatmosphäre am Seminar zu verdanken war. Die französischen Studenten fühlten sich unter Rein willkommen, was es ihnen wahrscheinlich erleichterte, sich unvoreingenommen auf die pädagogischen Positionen einzulassen, die am JPUS vertreten wurden. Rein erwarb sich in Frankreich einen Ruf als pädagogischer Experte, wenn auch explizit als deutscher Pädagoge, dessen Autorität im Hinblick auf Fragestellungen des deutschen pädagogischen Diskurses oder des deutschen Bildungswesens gefragt war; für den französischen pädagogischen Diskurs scheinen seine Positionen wenig von Bedeutung gewesen zu sein. Als Kooperationspartner der Bourses de séjour wurde Rein aber offensichtlich sehr geschätzt und Jena wurde zu einem wichtigen Anlaufpunkt für junge französische Studenten, die an deutscher Pädagogik interessiert waren. Rein unterhielt zeitweise gute Kontakte zu den Kreisen der französischen Bildungsreformer. Seine pädagogischen Positionen wurden aber auch von Seiten der aufkommenden Reformpädagogik interessiert wahrgenommen. Sein kontroverses Engagement im Kulturstreit um Elsass-Lothringen belastete aber offenbar diese Beziehungen und schien ein Abwenden französischer Pädagogen vom JPUS und somit auch von der Reinschen Pädagogik zur Folge zu haben.

3.3 Eine zweite Zwischenbilanz

Im Rahmen der Spurensuche nach einer möglichen verdeckten pädagogischen HuH-Rezeption in Frankreich hat es sich herausgestellt, dass es sich größtenteils als sehr schwierig gestaltet, eine solche verdeckte Rezeptionssituation klar nachzuweisen, empirisch zu belegen und in ihrer Gänze übersichtlich zur Darstellung zu bringen. Oftmals zwingt eine lückenhafte oder unsichere Quellenlage dazu, auf Grundlage einiger weniger gesicherter Hinweise durch hermeneutische Schlüsse auf Wahrscheinlichkeiten hinzuweisen, wodurch jedoch eine wissenschaftliche Argumentation ermöglicht wird, die durchaus grundlegende Einsichten zulässt, begründete Erkenntnisse generiert und darüber hinaus die Richtung für weiterführende Forschungen weisen kann. So konnte bei der Auseinandersetzung mit relevanten pädagogischen Schriften, die keinen eindeutigen Herbart- oder Herbartianismusbezug aufweisen, festgestellt werden, dass einflussreiche französische republikanische Reformer pädagogische Positionen vertreten haben, die durchaus an die pädagogischen Positionen Herbarts oder der Herbartianer erinnern. Allerdings hat sich gezeigt, dass solche Ähnlichkeiten in den pädagogischen Ansätzen keineswegs notwendig auf eine gegenseitige Beeinflussung hinweisen. Vielmehr kann die Nähe französischer reformerischer Ansätze zu herbartianischen pädagogischen Positionen bildungshistorisch begründet

werden oder war dem Zeitgeist geschuldet: Reforme und Herbart(ianer) stützten sich in der Entwicklung und Entfaltung ihrer pädagogischen Positionen auf dieselben pädagogischen Vor-denker, wie beispielsweise Rousseau oder Pestalozzi. Darüber hinaus bedingten ähnliche politische und ökonomische Umbruchsituationen sowohl in Deutschland wie auch in Frankreich einen Reformbedarf im Bildungswesen. Zunehmende demokratische Tendenzen auch in den deutschen Ländern, ein erhöhter Bedarf an technisch geschulten und naturwissenschaftlich gebildeten Fachkräften aufgrund der Industrialisierung und die Entstehung sogenannter reformpädagogischer Strömungen trugen dazu bei, dass die pädagogischen Diskurse um notwendige Schulreformen sich auf beiden Seiten des Rheins an ähnlichen Schwerpunkten orientierten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die französische pädagogische HuH-Rezeption zum Großteil durch die offene schriftliche Rezeption gut dokumentiert wird. Es haben sich nur wenige deutliche Hinweise auf eine verdeckte Rezeption ergeben. Diese Hinweise haben sich jedoch als klar genug erwiesen, um begründet davon ausgehen zu können, dass auch eine verdeckte pädagogische HuH-Rezeption in Frankreich stattgefunden hat, die sich durchaus auch auf die pädagogische Theorie und Praxis der Dritten Französischen Republik ausgewirkt haben kann. Besondere Bedeutung kommt dabei der Vernetzung zwischen den einschlägigen HuH-Rezipienten und den Kreisen der republikanischen Bildungsreformer zu. Wie sich gezeigt hat, waren mehrere Autoren, die an der offenen Rezeption beteiligt waren, auch an der Neugestaltung des französischen Bildungssystems besonders unter der Regierung der Republikaner beteiligt. Darüber hinaus belegen zeitgenössische Quellen, dass zwei der einflussreichsten republikanischen Bildungsreformer, nämlich Ferdinand Buisson und Henri Marion ein durchaus anwendungsorientiertes Interesse an herbartianischen Positionen gehabt haben (vgl. Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Während Buisson wohl vor allem an Beispielen für die praktische Umsetzung herbartianischer Pädagogik ein Interesse hatte, setzte Marion sich scheinbar genauer mit der pädagogischen Theorie Johann Friedrich Herbarts auseinander; allerdings ohne sich im Zuge dieser Auseinandersetzung maßgeblich an der offenen HuH-Rezeption zu beteiligen. Es ist aber gezeigt worden, dass Marions pädagogische Positionen mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit auch durch Herbarts Pädagogik inspiriert waren. Aus diesem Blickwinkel erscheint der erhebliche bildungspolitische und erziehungsphilosophische Einfluss Henri Marions als bedeutsam, denn der Schluss erscheint als zulässig, dass Henri Marion gemäß seiner pädagogischen Theorie in seinem pädagogischen Wirken Herbartsch beeinflusst war. Marion setzte als erster Professor für Erziehungswissenschaften in Frankreich erziehungswissenschaftliche Maßstäbe. Er hatte weitreichenden Einfluss auf die Organisation der Lehrerbildung, war selbst entscheidend an der Lehrerbildung für unterschiedliche Schulformen beteiligt und engagierte sich in zahlreichen bildungspolitischen Gremien, was seiner Stimme sowohl in der Gestaltung des Volksschulwesens wie auch in der Gestaltung des höheren Bildungswesens und der Hochschulen Gewicht verliehen hat. Es stellt sich daher die Frage, ob und inwiefern sich Marions herbartianische Beeinflussung auf die pädagogische Theorie und Praxis der republikanischen Bildungsreform ausgewirkt haben mag. Hier ist allerdings Vorsicht geboten, um sich nicht in Spekulationen zu verlieren. Zum einen kann Marion ausdrücklich nicht als Herbartianer eingestuft werden, denn seine pädagogischen Positionen waren vielfältig beeinflusst, so u.a. auch maßgeblich durch eine kritische Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbert Spencers geprägt und darüber hinaus durchaus originär. Marion vertrat also keine herbartianischen Positionen; es ist allerdings wahrscheinlich, dass er in einigen der pädagogischen Positionen, die er vertreten hat – so z.B. die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fundierung von Erziehung –, durch seine Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts bestärkt worden ist und dass er in diesem Sinne bei

der Mitgestaltung des französischen Bildungswesens als Mittler solcher pädagogischer Ansätze gewirkt haben kann, wie sie auch von Herbartianern vertreten wurden. Ähnliches gilt sowohl für Ferdinand Buisson wie auch für diejenigen HuH-Rezipienten, die an der Mitgestaltung des Bildungswesens beteiligt waren. Es ist denkbar und sogar sehr wahrscheinlich, dass sie infolge der Auseinandersetzung mit Herbarts Pädagogik oder herbartianischen Ansätzen, pädagogische Positionen die sie dort vorgefunden und für anregend befunden haben, im Rahmen ihrer eigenen pädagogischen Theorie und Praxis interpretiert haben. Versuche, solche Interpretationen eindeutig zu identifizieren und auf ihre herbartianische Quelle zurückzuführen würden in bloßen Spekulationen enden und wären nicht zielführend.

Stattdessen sind die Wege aufgezeigt und untersucht worden, auf welchen ein Transfer herbartianischer Positionen in theoretische Diskurse und Handlungsanlässe der französischen Pädagogik stattgefunden haben kann. Zum einen hat hier das pädagogische Wirken Henri Marions erneut eine wichtige Rolle gespielt. Die systematische Argumentation und mehrere grundlegende Positionen seiner Pädagogik, die sich in seinen Schriften wiederfinden, erinnern deutlich an Herbartische pädagogische Ansätze. So haben möglicherweise durch Marions Mitarbeit an Buissons Dictionnaire auch Interpretationen Herbartscher Gedanken Eingang in die wichtigste französische pädagogische Enzyklopädie ihrer Zeit gefunden. Allerdings hat sich im Verlauf der Spurensuche zur schriftlichen verdeckten HuH-Rezeption herausgestellt, dass sich allein in Marions pädagogischer Theorie genügend systematische und argumentative Übereinstimmungen mit Herbartschen Positionen nachweisen lassen, um eine Beeinflussung durch Herbarts Pädagogik begründet annehmen zu können.

Geht man der Möglichkeit einer verdeckten Rezeption über die schriftliche Rezeption hinaus nach, so wirkt die Situation komplexer. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl Henri Marion und Ferdinand Buisson wie auch ein Großteil der einschlägigen HuH-Rezipienten – unter ihnen auch Marcel Mauxion, der als französischer Herbartianer gelten kann – aktiv an Schlüsselprojekten der republikanischen Bildungsreform beteiligt waren und somit zur Neugestaltung des französischen Unterrichts- und Schulwesens beigetragen haben. Dabei wurde zum einen nachvollzogen, dass und inwiefern die Beteiligung dieser Personen an den genannten Projekten dazu beigetragen haben kann, dass sich ursprünglich herbartianische Positionen auch auf das französische Bildungswesen ausgewirkt haben, wobei sich herausgestellt hat, dass diese Pädagogen besonders großen Einfluss auf die Lehrerbildung genommen haben. Henri Marion und später Ferdinand Buisson, aber auch HuH-Rezipienten, die nachweislich auch zu Herbart lehrten – Marcel Mauxion, Gabriel Compayré, Charles Chabot und Emile Durkheim – gehörten zu den ersten Dozenten universitärer erziehungswissenschaftlicher Kurse in Frankreich. Marion und Compayré waren an der Bildung der Volksschullehrerbildner maßgeblich beteiligt.

Im Rahmen der näheren Betrachtung der republikanischen Projekte konnten wiederholt Kontakte und Beziehungen einflussreicher pädagogischer Reformer in die Kreise deutscher pädagogischer Herbartianer nachgewiesen werden. Besonders viele Spuren führten dabei an die Universität Jena, also in eines der Zentren des pädagogischen Herbartianismus, das folglich als beispielhafter bedeutsamer Ort französisch-deutscher pädagogischer Begegnungen genauer beleuchtet worden ist. Es hat sich gezeigt, dass vor allem offizielle Kooperationskontakte zwischen dem französischen Unterrichtsministerium und dem JPUS dazu geführt haben, dass junge französische Pädagogen, die zum Großteil in der Volksschullehrerbildung tätig waren, mit der Jenaer herbartianischen Pädagogik in Berührung gekommen sind und dass einige von ihnen nachweislich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit in ihrem späteren Wirken als Lehrerbildner oder auf anderen pädagogischen Gebieten durch diese pädagogischen Erfahrungen beeinflusst

worden sind. Diese Kooperationskontakte haben demnach wahrscheinlich vor allem einen Transfer praktischer pädagogischer Elemente in Einzelfällen bewirkt; d.h. sie haben das pädagogische Handeln einzelner französischer Pädagogen beeinflusst, die als Lehrerbildner aber durchaus ihre pädagogischen Positionen an ihre Studenten weitergeben haben können. Von einem nachhaltigen Transfer herbartianischer Positionen in die französische Pädagogik kann hier natürlich ebenfalls nicht die Rede sein. Erstens sind insgesamt nur wenige französische Pädagogen für eine längere Zeit nach Jena gekommen, um dort zu studieren. Darüber hinaus standen mehrere von ihnen herbartianischen pädagogischen Ansätzen durchaus kritisch gegenüber und ließen sich lediglich von einzelnen Erfahrungen oder Positionen inspirieren, die mit ihrem eigenen pädagogischen Denken vereinbar schienen und in denen sie sich wiederfanden. Dabei hat sich gezeigt, dass das französische Interesse an der Jenaer Pädagogik auch durch das Engagement Wilhelm Reins für die Pflege internationaler Kooperationskontakte aufrecht erhalten und unterstützt wurde. In der Zeit allerdings, als es Rein offensichtlich in Frankreich zu einigem Ansehen gebracht hatte, brachte er sich durch sein kulturpolitisches Engagement in Verruf, was einen weiteren Ausbau der Kontakte erschwerte und Rein offensichtlich auch um die Möglichkeit brachte, am pädagogischen französischen Diskurs teilzunehmen. Dabei hatte Rein – wie aus dem Briefwechsel mit Guillaume Jost hervorgeht – seit den 1890er Jahren angestrebt, in Frankreich zu pädagogischen Themen sprechen zu können.

Insgesamt lässt sich zur Frage nach einer verdeckten HuH-Rezeption in Frankreich festhalten, dass es nachweislich eine Beeinflussung pädagogischer Positionen französischer Pädagogen auch durch die Pädagogik Herbarts und der Herbartianer gegeben hat. Diese Beeinflussung fand vor allem auf theoretischer Ebene statt, wie sich am Beispiel der Pädagogik Henri Marions gezeigt hat, die im Übrigen den reformerischen pädagogischen Diskurs in Frankreich maßgeblich geprägt hat. Sie wirkte sich sehr wahrscheinlich in einzelnen Fällen aber auch auf das didaktische Planen und Handeln von Lehrern und Lehrerbildnern aus, die sich durch Methoden oder andere didaktische Elemente z.B. der Jenaer Pädagogik inspirieren lassen haben.

Fraglos darf die Wirkung dieser Beeinflussung auf die französische Pädagogik der Zeit nicht überschätzt werden. Die verdeckte pädagogische HuH-Rezeption, die sich für Frankreich nachweisen lässt, resultierte vor allem daraus, dass die französischen Bildungsreformer dem Zeitgeist entsprechend ähnliche pädagogische Positionen und Ansätze vertreten haben wie die Herbartianer. Das ermöglichte es ihnen im direkten Kontakt mit der pädagogischen Theorie und/oder Praxis herbartianischer Ansätze oder auch bei der theoretischen Auseinandersetzung mit Herbarts pädagogischen Positionen, eigene pädagogische Ideen oder Überzeugungen wiederzufinden und diese unter Umständen klarer zu formulieren, gezielt methodisch umzusetzen oder auszubauen. Eine solche Form der pädagogischen Beeinflussung musste unweigerlich zu einer verdeckten Rezeption führen: Die Übernahme oder Integration herbartianischer Positionen in die eigene pädagogische Theorie, die Modifikation pädagogischer Ideen in der Auseinandersetzung mit herbartianischen Ansätzen erfolgte gerade im Hinblick auf die französischen Kontakte mit der Stoyschen bzw. Reinschen Pädagogik in Jena ganz selbstverständlich im Rahmen eines lebendigen und natürlichen fachlichen Austauschs, der von den jeweiligen Beteiligten u.U. gar nicht als eine Rezeption herbartianischer Ansätze wahrgenommen worden ist, sondern für die jungen Pädagogen vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Theorie bedeutete. Dasselbe Argument trifft auch auf die Pädagogik Henri Marions zu. Für diese ist festgestellt worden, dass sie Beispiele für verdeckte Herbartrezeptionen aufweist; allerdings handelte es sich bei ihr keinesfalls um eine herbartianische Pädagogik. Marions pädagogischer Ansatz ist originär, wenn natürlich auch durch seine fachliche Auseinandersetzung

mit anderen pädagogischen Theoretikern beeinflusst. Trotzdem kann natürlich nicht ausgeschlossen werden, dass Marion in der Darstellung seiner Pädagogik absichtlich auf offene Herbartbezüge verzichtet hat, um seine Pädagogik aus wissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht besser rechtfertigen zu können. Wie sich gezeigt hat, herrschte im Allgemeinen im französischen pädagogischen Diskurs eine Skepsis gegenüber der wissenschaftlichen Schule Herbarts vor. Möglicherweise wollte Marion etwaigen Vorbehalten gegen seine eigenen pädagogischen Positionen vorbeugen.

IV Schlussteil

1 Eine abschließende Zusammenführung

Sowohl der pädagogische Herbartianismus wie auch die republikanische französische Pädagogik waren pädagogische Strömungen mit reformerischem Anspruch, die auf Erziehungs- und Bildungsfragen ihrer Zeit antworteten, die sich in Frankreich und Deutschland dem Zeitgeist entsprechend ähnlich stellten. Im gleichen Zeitraum bestand aus Gründen, die ersichtlich gemacht worden sind, von französischer Seite ein erhöhtes Interesse an deutschen pädagogischen Positionen, wobei diese Positionen durchaus auch auf ihren Wert für die Gestaltung des französischen Bildungssystems hin kritisch betrachtet worden sind. Es erscheint daher nur folgerichtig, dass im Laufe dieser Untersuchung nachgewiesen werden konnte, dass eine französische pädagogische HuH-Rezeption stattgefunden hat und diese sich wohl sogar in moderatem Maße auf Theorie und Praxis des französischen Erziehungswesens der Zeit ausgewirkt hat. Allerdings können über Art und Ausmaß dieser Auswirkungen nur sehr vorsichtige Aussagen getroffen werden; allenfalls kann auf deren Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit hingewiesen werden. Man hat es bezüglich derjenigen Positionen der französischen Pädagogik, die herbartianischen Positionen ähneln, immer wieder mit einem Henne-Ei-Problem zu tun, was sich in den meisten Fällen schwerlich auflösen lässt. Was war zuerst da? Die Auseinandersetzung mit der Pädagogik Herbarts und seiner Anhänger oder die fraglichen pädagogischen Positionen? Führten die Ähnlichkeiten im pädagogischen Denken zur Rezeption einzelner herbartianischer Theorien und Praxen oder hat die französische HuH-Rezeption diese Ähnlichkeiten bedingt? Wie sich gezeigt hat, trifft wohl beides zu: Ähnlichkeiten im pädagogischen Denken haben eine interessierte Auseinandersetzung mit herbartianischen Konzepten begünstigt, wobei die Rezeption selbst sich wiederum auf französische pädagogische Positionen ausgewirkt hat. Immerhin konnte man durchaus voneinander lernen. Der pädagogische Herbartianismus und die republikanische Pädagogik hatten nicht nur ähnliche Interessenschwerpunkte, sondern trafen auch auf ähnliche Probleme der wissenschaftlichen, fachlichen und gesellschaftlichen Rechtfertigung. Beide pädagogischen Strömungen waren Vorläufer neuerer reformpädagogischer Strömungen, die sich in der Bemühung um Eigenständigkeit von ihnen abzusetzen begannen. In Deutschland kritisierte die sogenannte Reformpädagogik den Herbartianismus als veraltete, erstarrte und staatskonforme Pädagogik; Vorwürfe, welche die *Éducation Nouvelle* in Frankreich an die republikanische Schule herantrug. Die pädagogische Landschaft Europas war während des Untersuchungszeitraumes von Umbrüchen, Abgrenzungen und Kontroversen geprägt, die ein Konkurrenzverhältnis zwischen den einzelnen pädagogischen Strömungen förderten. Hieraus erklärt sich auch ein Phänomen der französischen HuH-Rezeption, welches auf den ersten Blick widersprüchlich wirkt, letztendlich aber nur als folgerichtig erscheint: Es geht dabei um die Feststellung, dass der pädagogische Herbartianismus als pädagogische Strömung durch die französischen Pädagogen fast durchweg abgelehnt worden ist, obwohl Herbarts Pädagogik insgesamt zwar kritisch, aber anerkennend und wohlwollend rezipiert wurde und an der praktischen pädagogischen Arbeit einzelner Herbartianer durchaus Interesse bestanden hat. Wie sich gezeigt hat, waren einzelne einflussreiche Pädagogen daran interessiert, Herbarts Pädagogik in Frankreich bekannter zu machen. Sie waren dabei vor allem bildungshistorisch motiviert: Vor dem Hintergrund, dass sie als republikanische pädagogische Reformer einen vernunftbasierten, systematischen, wissenschaftlichen pädagogischen Zugang

befürworteten, erschien es ihnen als notwendig, Herbarts historische Verdienste um die Erziehungswissenschaft, die nicht von der Hand zu weisen sind, zu würdigen und seine Pädagogik im Sinne einer objektiven Bildungsgeschichte und erziehungswissenschaftlichen Bildung bekannt zu machen. Die Rezeption seiner pädagogischen Positionen erfolgte dabei aus der geschichtlichen Distanz. Herbarts Pädagogik musste demnach einer kritischen Überprüfung auf Anwendbarkeit nicht mehr in dem Maße standhalten, wie es für zeitgenössische herbartianische Ansätze der Fall gewesen sein muss. Herbarts Positionen waren bereits historisch, was es leichter machte, deren Originarität und Fortschrittlichkeit zu betonen, insofern sie zeitgenössischen Maßstäben noch standhielten; etwaige diagnostizierte Mängel von Herbarts Pädagogik konnten sich teilweise aus einer steten fachlichen Weiterentwicklung erklären, die zu Zeiten der Dritten Französischen Republik natürlich schon weiter fortgeschritten war. Die pädagogischen Positionen der zeitgenössischen Herbartianer allerdings, die genau wie die republikanischen Reformer u.a. an einer wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik interessiert waren, standen zu deren pädagogischen Ansätzen notwendig in einem Konkurrenzverhältnis. Erstens stellt sich in jedem pädagogischen Diskurs um die Sinnhaftigkeit zeitgenössischer erziehungswissenschaftlicher Positionen unumgänglich die Frage nach ihrer Angemessenheit, Gültigkeit und Wirksamkeit im Rahmen der gegebenen kulturell gesellschaftlichen und politisch geprägten pädagogischen Bedingungen. Diese Erwägungen müssen bei der französischen Rezeption herbartianischer pädagogischer Theorien eine Rolle gespielt haben, was bereits einen kritischeren Zugang erklärt. Zudem beanspruchten sowohl die französische republikanische Pädagogik wie auch die herbartianischen Ansätze, wissenschaftliche Gültigkeit. Dabei griffen beide Seiten auf teilweise unterschiedliche Begründungen und abweichende Begrifflichkeiten zurück, was eine gegenseitige Abgrenzung voneinander besonders auch vor dem Hintergrund eines angespannten kulturellen Verhältnisses begünstigen oder gar provozieren musste. Darüber hinaus gingen der deutsche und der französische pädagogische Diskurs bei aller Ähnlichkeit der thematischen Schwerpunkte aus verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und auch weltanschaulichen Rahmenbedingungen hervor, die ihre Entwicklung und Akzentuierung entscheidend beeinflussten. Wenn man diese Umstände berücksichtigt, wird einsichtiger, dass der pädagogische Herbartianismus in Frankreich im Allgemeinen als eine dogmatische pädagogische Strömung wahrgenommen worden ist.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich in Frankreich zwischen 1870 und 1913 eine vielseitige, lebendige und kontroverse pädagogische Herbart- und Herbartianismusrezeption nachweisen lässt, die sowohl offen als auch verdeckt stattgefunden hat, die aber zum Großteil von einem kleinen Zirkel von dreizehn engagierten Autoren getragen worden ist, die daran interessiert waren, Herbarts pädagogische Positionen einem französischen Fachpublikum zugänglich zu machen. Bei diesen Autoren handelte es sich allerdings zum größten Teil um eine einflussreiche pädagogische Elite. Die meisten von ihnen sprachen Deutsch, was ihnen den Zugang zur Pädagogik Herbarts und der Herbartianer erleichterte. Die Sprachbarriere schien immer eines der wichtigsten Hindernisse für die tiefgründige Entfaltung einer französischen HuH-Rezeption zu sein. Die Tatsache, dass der entsprechende Diskurs zur französischen HuH-Rezeption wesentlich in den Kreisen der Gestalter des zeitgenössischen französischen Bildungs- und Erziehungswesens geführt und aufrecht erhalten wurde, zeigt, dass er trotz seiner Überschaubarkeit nicht ohne weiteres als randständiger oder unbedeutender Diskurs bewertet werden darf.

Von diesen Autoren können allenfalls Marcel Mauxion und Edouard Roehrich als Herbartianer bezeichnet werden. Zudem entwickelte sich durch den auf einen engen Personenkreis begrenzten, lücken- und sprunghaften Diskurs kein französischer Herbartianismus als wissenschaftliche Schule oder pädagogische Strömung. Allerdings gingen aus dem schriftlichen Diskurs einige all-

gemeinpädagogische Beiträge hervor, die durch ihren klaren Bezug auf Herbart und die eigenständige Weiterentwicklung oder Interpretation seiner Positionen durchaus als herbartianische Veröffentlichungen gelten können (nämlich Roehrich 1884, Roehrich 1910, Pinloche 1894, Mauxion 1901, Compayré 1903, Gockler 1905, aber auch Dereux 1890/91).

Das Gesamtaufkommen der französischen HuH-Rezeption lässt sich in offene und verdeckte Formen der Rezeption unterteilen. Eine offene HuH-Rezeption lässt sich über den gesamten Untersuchungszeitraum hinaus kontinuierlich nachweisen, mit einem Höhepunkt zwischen den 1880er und 1900er Jahren. Die verdeckten Formen sind nicht immer eindeutig belegbar; hier kann nur von Wahrscheinlichkeiten gesprochen werden; auch hier reicht der kritische Zeitraum von den 1880er bis in die 1900er Jahre. Der französische pädagogische Diskurs zur Pädagogik Herbarts und der Herbartianer wurde dabei zweifelsohne vor allem durch die offene HuH-Rezeption geprägt, die sich gut belegen und nachweisen lässt. Die offene HuH-Rezeption äußerte sich größtenteils schriftlich über einschlägige Monographien, aber auch über andere fachliche Beiträge, besonders über Artikel und Rezensionen in pädagogischen und philosophischen Fachzeitschriften. Wahrscheinlich geht der gesamte Korpus der offenen literarischen HuH-Rezeption weit über die in dieser Untersuchung belegten Fundstellen hinaus. So sind in der Zeitschriftenanalyse nur die ausgewählten Zeitschriften berücksichtigt worden. Aufgenommen wurden nur Fundstellen mit offensichtlichem pädagogischem Bezug. Ebenso wurden nur eindeutige Bezüge berücksichtigt, die Fundstellen mussten klare Referenzen aufweisen, sich also explizit auf Herbart, auf den pädagogischen Herbartianismus als Strömung oder auf einen der bekannten Herbartianer beziehen. Die hier aufgeführten Fundstellen haben exemplarischen Charakter, können aber die Vielfältigkeit, Kontinuität und Entwicklung der französischen pädagogischen HuH-Rezeption bereits gut nachvollziehbar machen.

Die offene pädagogische HuH-Rezeption wurde zum größten Teil von einer literarischen Herbartrezeption bestimmt, die zumeist aufgrund der Auseinandersetzung mit Primärliteratur erfolgt ist. Darüber hinaus nahmen einige HuH-Rezipienten auch Inhalte zur Herbartschen Pädagogik in ihre Lehre auf, was sich ebenfalls anhand genannter Quellen deutlich belegen lässt. Die offene Herbartianismusrezeption spielte insgesamt im einschlägigen Diskurs eine eher untergeordnete Rolle und konzentrierte sich vor allem darauf, angenommene herbartianische Ansprüche auf erziehungswissenschaftliche Deutungshoheit zu hinterfragen. Obwohl offene Herbartianismusbezüge zumeist knapper und weniger elaboriert ausfielen als die offenen Herbartbezüge, prägte die offene Herbartianismusrezeption erheblich die Wahrnehmung vom pädagogischen Herbartianismus als dogmatischer Strömung.

Der Einfluss der verdeckten HuH-Rezeption auf den einschlägigen Diskurs ist nicht mehr klar nachweisbar. Er lässt sich aus heutiger Perspektive nicht mehr in seiner gesamten Vielschichtigkeit nachvollziehen. Der Zugang zu mündlichen Diskursebenen, sofern sie nicht z.B. durch Kursmitschriften oder Konferenzprotokolle zugänglich gemacht wurden, bleibt größtenteils verschlossen. Immerhin kann die Tatsache, dass Buisson und Marion die erste Übertragung der Herbartschen Pädagogik ins Französische angeregt haben, als Beleg dafür gelten, dass Diskursebenen, die uns heute nicht mehr gänzlich zugänglich sind, existiert und den Gesamtverlauf des Diskurses erheblich beeinflusst haben. Es ist denkbar, dass auch die verdeckte HuH-Rezeption in einem Maße Einfluss genommen hat, das nicht mehr nachvollzogen werden kann.

Auch hinsichtlich der verdeckten HuH-Rezeption kann man zwischen einer Herbart- und einer Herbartianismusrezeption unterscheiden. Eine verdeckte Herbartrezeption erfolgte vor allem schriftlich und lässt sich fast ausschließlich im pädagogischen Werk von Henri Marion nachvollziehen. Eine verdeckte Herbartianismusrezeption hingegen ergab sich vor allem aus dem direkten Kontakt französischer Pädagogen mit der pädagogischen Praxis einzelner Herbartianer bzw. be-

stimmter herbartianischer Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Der Hinweis auf jegliche Form einer verdeckten Rezeption erfolgt dabei immer unter dem Vorbehalt, dass hier nur – wenn auch begründete und schlüssig argumentierbare – Wahrscheinlichkeiten aufgezeigt werden können. Unter Rückbesinnung auf die Aufgliederung des Rezeptionsbegriffes, der an den Anfang dieser Arbeit gestellt worden ist, die sowohl den systematischen Aufbau wie auch die inhaltliche Argumentation der Analyse bestimmt hat, lässt sich an dieser Stelle die komplexe französische HuH-Rezeption in einer entsprechenden graphischen Darstellung auch noch einmal veranschaulichen:

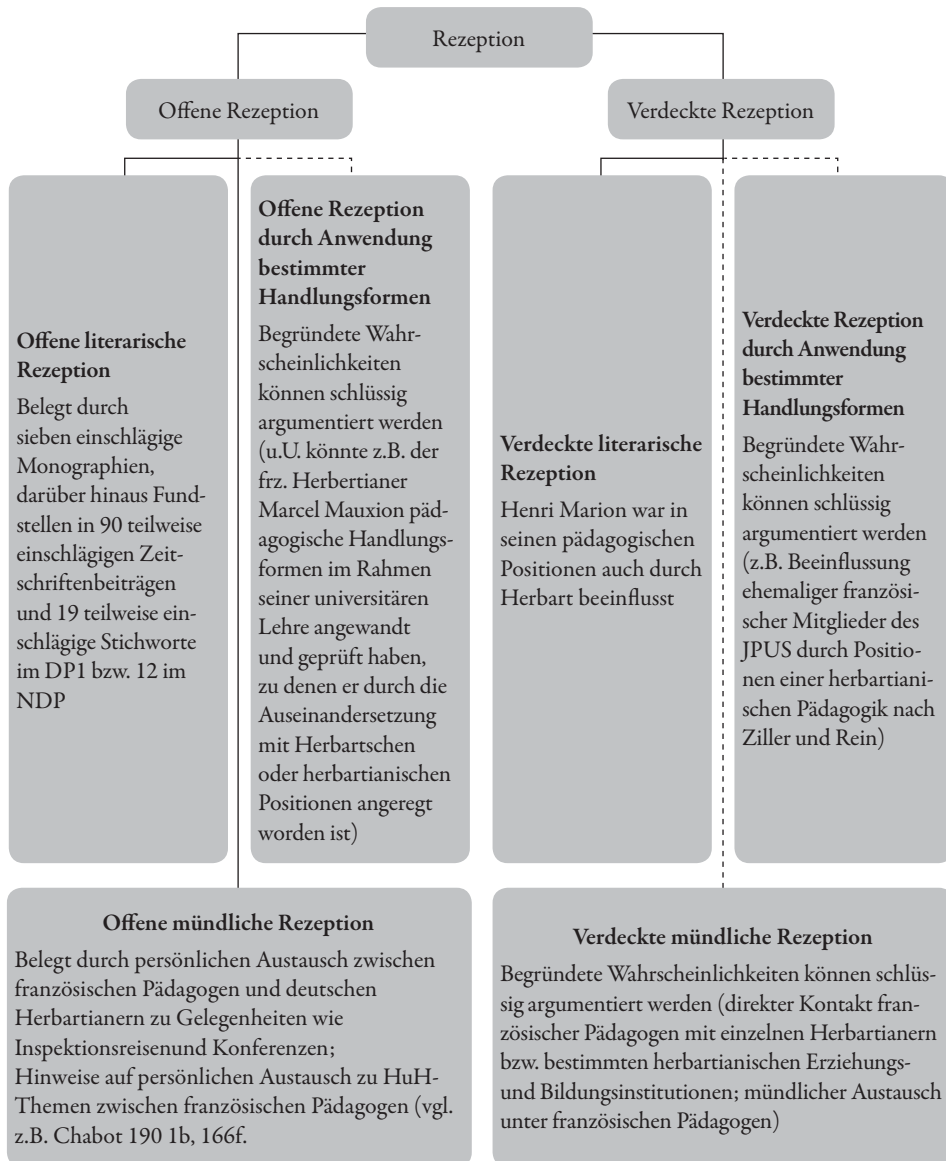


Abb. 2: Überblick über die französische HuH-Rezeption gemäß der Aufgliederung des zugrundeliegenden Rezeptionsbegriffs

Am Anfang dieser wissenschaftlichen Spurensuche zur Situation der französischen pädagogischen Herbart- und Herbartianismusrezeption zwischen 1870 und 1913 stand eine Verwunderung. Diese Verwunderung wurde ausgelöst durch die zeitgenössische Einschätzung Pinloches zum Einfluss der Pädagogik Herbarts auf den Unterricht in Frankreich: „Aber ein solcher Einfluss besteht ja nicht [...] weil Herbart in Frankreich nur einigen wenigen Eingeweihten bekannt ist; das große Publikum kennt ihn nicht. Sogar diejenigen, die sich mit ihm beschäftigen, studieren ihn nur in Beziehung auf seinen historischen Wert, aber nicht in der Absicht, die Erziehungswissenschaft damit aufzufrischen.“ (Pinloche zit. n. Dévaud 1911, 278). Es drängt sich nun die Frage auf, ob die Erkenntnisse, die aus der vorliegenden Untersuchung hervorgegangen sind, diese Beurteilung Pinloches widerlegen. Zumindest geht aus ihnen hervor, dass Dévaud nicht unrecht hatte, als er Pinloches Darstellung als übertrieben einschätzte und erklärte, dass Herbart in Frankreich „wenn auch keine Anhänger, so doch wenigstens Leute gefunden [habe], welche sich für seine Lehren interessieren, während Roehrich [sogar] durch sie bekannt geworden ist“ (vgl. Dévaud 1911, 279). Man kann sogar über Dévaud hinausgehen und Mauxion und Roehrich als französische Herbartianer und somit durchaus als Anhänger Herbarts bezeichnen. Trotzdem ist Pinloches Aussage wahrscheinlich aus keiner unrealistischen Einschätzung erwachsen. Man muss berücksichtigen, dass Pinloche, der wahrscheinlich nicht zu den engsten Kreisen der einflussreichen republikanischen Bildungsreformer gehörte, nicht alle Ebenen der pädagogischen HuH-Rezeption zugänglich gewesen sein können. Er stützte sich in seiner Einschätzung wohl vor allem auf den offenen Diskurs, wobei er diesen über den offenen schriftlichen Diskurs hinaus sicher auch nicht in Gänze überblicken konnte. Darüber hinaus hat es sich gezeigt, dass die etwaigen Wirkungen der französischen HuH-Rezeption auf die pädagogische Theorie und Praxis der Zeit nur punktuell gewesen sind und dass bestimmte herbartianische Positionen oder Pädagogiken nur partiell im Rahmen einer kritischen und interpretativen Rezeption in französische pädagogische Diskurse und Handlungsanlässe übernommen worden sein können. Der mögliche Einfluss gerade auch herbartianischer Didaktiken oder entsprechender didaktischer Elemente auf die französische Unterrichtspraxis kann dementsprechend weder offensichtlich gewesen sein noch dürfte er die französische Pädagogik entscheidend geprägt haben. Zudem: Auch wenn man nun davon ausgehen kann, dass die Pädagogik Herbarts und dass Positionen seiner Schüler im Rahmen lebendiger pädagogischer Diskurse offen oder auch verdeckt rezipiert worden sind, so kann größtenteils nicht mehr eindeutig belegt werden, inwiefern und in welchem Maße sich diese Diskurse auf die Gestaltung des französischen Bildungs- und Erziehungswesens auswirken konnten. Darüber hinaus wurden die reformerischen pädagogischen Diskurse zunehmend von der pädagogischen Strömung der *École Nouvelle* geprägt, welche bestimmte pädagogische Positionen als für sich originär vereinnahmte oder verschiedene pädagogische Ansätze zusammenführte, wodurch die Rezeptionssituation insgesamt noch unübersichtlicher wurde. Insofern kann Pinloches Aussage wohl durchaus als eine realistische Einschätzung der Situation der offenen HuH-Rezeption in den frühen 1910er Jahren gelten. Wie er auch selbst richtig bemerkt, waren zu diesem Zeitpunkt die wichtigsten Herbartrezipienten, die an dessen Ideen interessiert waren und Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens nehmen konnten, bereits tot (Mauxion, Marion) oder waren von der Pädagogik abgekommen (Buisson). Roehrich hatte durch sein preisgekröntes Buch gerade erst Bekanntheit erlangt, zu einer Zeit, als der pädagogische Herbartianismus in Deutschland und Europa durch alternative reformpädagogische verdrängt oder abgelöst wurde bzw. in diesen aufging. Pinloches Einschätzung mag als punktuelle Momentaufnahme also zutreffen; insgesamt allerdings hat sich, wie gezeigt werden konnte, die französischer HuH-Rezeption zwischen 1870 und 1913 vielseitig und lebendig gestaltet und kann nicht auf diese Momentaufnahme reduziert werden.

Abschließend können immerhin einige vorsichtige Aussagen über den Grad der Wirksamkeit der pädagogischen HuH-Rezeption auf die französische pädagogische Theorie und Praxis der Zeit getroffen werden, durch die auch versucht werden kann, das genannte „Henne-Ei-Problem“ ansatzweise aufzulösen. Motiviert war die Rezeption durch drei wesentliche pädagogische Grundfragen, welche die französischen Reformer im Kontext der Neuerung des Erziehungswesens bewegten, und die demnach nicht nur ein theoretisches Interesse an Herbartischen und herbartianischen Positionen bedingt haben, sondern auch darauf hinweisen, dass die Erkenntnisse dieser Rezeption durchaus für die theoretische Entwicklung und praktische Gestaltung einer modernen französischen Pädagogik dienen sollten. Diese Grundfragen lassen sich weitgehend als der Rezeption vorausgehend verorten:

- (1) die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Etablierung einer Erziehungswissenschaft
- (2) die Frage nach einer theoretischen Systematisierung von Erziehung
- (3) die Frage nach dem Verhältnis zwischen (erziehungs-)wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis.

Diese Grundfragen bedingten folgende inhaltliche Schwerpunkte der HuH-Rezeption, die ein Interesse an Entwicklungs- und Gestaltungsoptionen erkennen lassen mehr noch als sie sich im Wesentlichen in den zentralen Projekten der republikanischen Bildungsreform wiederfinden:

- A) Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung bzw. wissenschaftliche Disziplin
- B) Erscheinungsformen von Erziehung
- C) Professionelle Lehrerbildung für alle Schulformen

Entwicklung und Dynamik der französischen HuH-Rezeption wurden wiederum durch drei wesentliche Vorgänge bestimmt:

1. Das Zugänglichmachen der wichtigsten Primärliteratur
2. Reformersische Kontakte zu Zentren des pädagogischen Herbartianismus
3. Die Vernetzung der HuH-Rezipienten mit den Kreisen der Bildungsreformer

Diese Vorgänge schafften auf dreierlei Art und Weise begünstigende Bedingungen für eine Auswirkung der Rezeption auf die Gestaltung der republ. Pädagogik:

1. Der Zugang zur Herbartischen bzw. zu herbartianischen Erziehungstheorien und entsprechenden Begrifflichkeiten wurde interessierten Lesern und Rezipienten ermöglicht/erleichtert.
2. Interessierte Rezipienten, pädagogische Fachleute und Studenten konnten Kontakte und Zugang zu herbartianischer pädagogischer Praxis erhalten.
3. Ein großer Teil der französischen HuH-Rezipienten konnte an der Planung und Gestaltung der republikanischen Bildungsreform entscheidend mitwirken

Die Wirksamkeit der französischen HuH-Rezeption auf das französische Bildungs- und Erziehungswesen wurde also durch die Zugänglichkeit einschlägiger Theorie und Praxis, die Prägung wichtiger Akteure der Bildungsreform durch eben diese Rezeption und die internationale fachliche Kooperation zwischen republikanischen Reformern und reformersischen Herbartianern begünstigt. In Hinblick auf die Frage nach der Richtung des Bedingungsverhältnisses zwischen

Rezeption und republikanischen reformerischen Positionen kann dabei nicht die Rede von einem französischen Herbartianismus sein (wiewohl es einige wenige französische Herbartianer gab), denn es lässt sich nicht schlüssig argumentieren, dass die pädagogischen Grundgedanken und Zielsetzungen der französischen Reformer im Wesentlichen aus der französischen HuH-Rezeption hervorgegangen wären. Sehr wohl kann man aber davon sprechen, dass die Reformer im Zuge der HuH-Rezeption Anregung oder Bestätigung eigener pädagogischer Positionen durch die Auseinandersetzung mit sinnesverwandten reformerischen Konzepten gewonnen haben, die ihren eigenen pädagogischen Ideen und Zielsetzungen nahe standen. Über den Grad dieser Wirksamkeit lassen sich nur vorsichtige Aussagen treffen. Wenn man berücksichtigt, dass das Erziehungswesen der dritten Republik durch einen sehr engen Kreis individuell sehr einflussreicher Reformer gestaltet worden ist, von denen mehrere zu Herbart lehrten oder Herbartisch beeinflusst waren und durch ihr Wirken maßgeblich die ersten Generationen neuer Lehrerbildner prägten, so darf der Einfluss der französischen HuH-Rezeption jedenfalls nicht als unbedeutend verworfen werden, sondern kann als ein nennenswerter Baustein einer neuen republikanischen Pädagogik der Zeit anerkannt werden.

2 Ausblick

Diese Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Grundlagenforschung. Es konnte gezeigt werden, dass sich auch in Frankreich ein fruchtbarer, vielfältiger und weit verzweigter pädagogischer Diskurs aus einer kritischen Auseinandersetzung mit den pädagogischen Positionen Herbarts und der Herbartianer entsponnen hat. Dieser Diskurs kann, trotz seines begrenzten Ausmaßes, aufgrund des oftmals erheblichen bildungspolitischen und fachlichen Einflusses seiner Protagonisten auch nicht als randständig oder unbedeutend eingestuft werden. In den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, der Komplexität des Diskurses in seiner Entfaltung, Gestaltung und Wirksamkeit gerecht zu werden, grundlegende Zusammenhänge aufzuzeigen und ein möglichst klares, detailliertes und übersichtliches Bild dieses Diskurses zu entwickeln. Aufgrund der Fülle des Datenmaterials, der vielfältigen Zusammenhänge und zahllosen Hinweisen, die sich im Laufe dieser Recherche ergaben, war es dabei oftmals geboten, exemplarische Analysen vorzunehmen, um sich auf die wesentlichen Aspekte beschränken zu können. Daher konnten nicht alle Spuren, auf die man gestoßen ist, im Rahmen dieser Arbeit weiterverfolgt werden. So wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Gesamtumfang des Korpus an Fundstellen zur französischen pädagogischen HuH-Rezeption in der einschlägigen Fachliteratur vermutlich weit über das Maß hinausgeht, was in dieser Analyse aufgezeigt werden konnte. Der Korpus müsste weiter erschlossen werden. Aufschlussreich wäre es wohl auch, zu untersuchen, inwiefern sich Pinloches Neuordnung von Herbarts pädagogischer Systematik in seiner einflussreichen interpretativen Herbartübersetzung von 1894 auf die französische HuH-Rezeption ausgewirkt hat. Interessant wäre es auch, die Verknüpfung und gegenseitige Beeinflussung der pädagogischen HuH-Rezeption mit den entsprechenden philosophischen, psychologischen oder auch soziologischen Diskursen genauer nachzuvollziehen, wobei besonders auch eine speziell französische pädagogische Geschichtsschreibung Berücksichtigung finden könnte. Ebenso müsste die Auswirkung z.B. der deutschsprachigen pädagogischen HuH-Rezeption auf die französische Rezeption aufgearbeitet werden. Hier finden sich Anknüpfungspunkte für weiterführende Forschungen. Im Laufe dieser Untersuchung ist zudem sichtbar geworden, dass neben Jena weitere Orte französisch-deutscher pädagogischer Kontakte nachweisbar sind, die erstens einen Transfer herbartianischer Positionen von deutschsprachigen in französischsprachige Diskurse ermöglichen haben können und an denen zweitens französische Pädagogen wahrscheinlich mit herbar-

tianischen pädagogischen Positionen in Berührung gekommen sind: Es handelt sich dabei zum einen um die Schweiz, wo engagierte Herbartianer, wie z.B. Theodor Wiget, aber auch François Guex tätig waren. Wie gezeigt werden konnte, hatte Guex u.a. durch die Jenaer Pädagogik Kontakt zu den Kreisen der französischen Reformer, z.B. auch zu Guillaume Jost. Zudem fanden seine pädagogischen Schriften in Frankreich Anklang. Französische Reformer nahmen aber auch regelmäßig an Schweizer pädagogischen Kongressen teil, wo sie auch auf Herbartianer trafen. Als ein weiterer Ort eines möglichen pädagogischen Transfers kann Elsass-Lothringen gelten, wo u.a. auch Wilhelm Rein zunehmend an pädagogischem und bildungspolitischem Einfluss gewonnen hat. Interessant wäre zu untersuchen, welchen pädagogischen Einfluss der VfwP auf pädagogische Strömungen und Diskurse in Elsass-Lothringen möglicherweise genommen hat, zumal bereits Hermine Maier auf diesen Aspekt hingewiesen hat (vgl. Maier 1940, 34). Dabei stellt sich die zentrale Frage, ob pädagogische Positionen deutscher bzw. besonders elsässischer Herbartianer durch französisch-deutsche Kontakte im Elsass in französische pädagogische Diskurse Eingang gefunden haben können. Die Problematik müsste vor dem Hintergrund der angespannten deutsch-französischen Beziehungen in Elsass-Lothringen und mit Hinblick auf Reins kontroverses pädagogisches Engagement bezüglich der elsässischen Bildungspolitik bearbeitet werden. Darüber hinaus wäre eine Auseinandersetzung mit weiteren einschlägigen Zentren des deutschsprachigen pädagogischen Herbartianismus sinnvoll, z.B. Otto Willmanns Prager pädagogisches Universitäts-Seminar. Weiterer Forschungsbedarf besteht auch bezüglich der Frage, welchen Einfluss reformerische Bewegungen, wie z.B. der Landerziehungsheimbewegung, die nachweislich aus dem pädagogischen Herbartianismus hervorgegangen sind, auf die französische Pädagogik genommen haben. Vielleicht bieten die Erkenntnisse dieser Arbeit einen Anreiz zur weiterführenden wissenschaftlichen Spurensuche.

V Literaturverzeichnis und weitere Quellen

1 Monographien, Aufsätze und Zeitschriftenartikel

- A., C.: Rezension zu: Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1895), Bd. XL, S. 665-667.
- A., L.: Rezension zu: Barchudarian: Inwiefern ist Leibniz in der Psychologie ein Vorgänger Herbarts? In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1890), Bd. XXX, S. 97.
- ADAM, Erik: Herbartianismus in Österreich. Seine Bedeutung für eine transnationale LehrerInnenbildung. In: Rortaud Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 181-203.
- ADAM, Erik/Gerald Grimm (Hrsg.): *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. LIT Verlag, Wien 2009.
- ALLIHN, Friedrich Heinrich Theodor: Über das Leben und die Schriften J.F. Herbart's, nebst einer Zusammenstellung der Literatur seiner Schule. In: *Zeitschrift für exacte Philosophie*, 1 (1861), Verlag Louis Pernitzsch, Leipzig 1861, S. 44-99.
- ASMUS, Walter, „Kehrbach, Karl“, in: *Neue Deutsche Biographie* 11 (1977), S. 398f. [Onlinefassung]; URL: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd116093196.html>
- AUERBACH, Sigmund: Herbart. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887, S. 1252-1256.
- AUERBACH, Sigmund: Herbart. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 783-787.
- AUST, Martin/Daniel Schönflug (Hrsg.): *Vom Gegner lernen. Feindschaften und Kulturtransfers im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts*. Campus Verlag, Frankfurt/M. 2007.
- B., E.: Sujets à traiter. Certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires et à la direction des écoles normales. In: *Supplément partie scolaire*. Beilage zu: *Manuel Général de l'Instruction primaire*, 2 (1896), Bd. 32, S. 12.
- BAILLIÈRE, Germer: Rezension zu: J. Capésius: La métaphysique de Herbart étudiée dans son développement et son rôle historique. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1879), Band X, S. 564.
- BAILLIÈRE, Germer: *Revue des périodiques*. Rezension u.a. zu: Schuppe: *Principes de la morale et de la philosophie du droit*; u. Flügel: *La théologie spéculative du temps présent*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1883), Bd. XVI, S. 345f.
- BAIN, Alexander: *Education as a science*. D. Appleton and Company, New York 1897.
- BALLAUFF, Ludwig: Die genetische Methode in ihrer Anwendung auf den Unterricht in der Physik. In: *Pädagogische Revue* (1848). Bd. 18, S. 18-33 u. Bd. 19, S. 85-101.
- BARBÉ, Jean-Noël Luc-Alain: *Des Normaliens. Histoire de l'école normale supérieure de Saint-Cloud*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques. Paris 1982.
- BARBEY-SAY, Hélène: *Le voyage de France en Allemagne de 1871 à 1914*. PU de Nancy, Nancy 1994.
- BÉGUERY, Jocelyne: Kantisme et postérité kantienne dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. In: *L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006, S. 107-121.
- BELLERATE, Bruno: Herbart und die internationale Herbart-Rezeption. In: Rudolf Lassahn (Hrsg.): *Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption*. Aloys Henn Verlag, Kastellaun 1979, S. 59-76.
- BELLERATE, Bruno: *J. F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland*. Verlag Hermann Schroedel, Hannover 1979.
- BÉNARD, Ch.: La théorie du comique dans l'esthétique allemande. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1881), Bd. XII, S. 251-276.
- BENNER, Dietrich (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik*. Bd. 2: Interpretationen. Beltz, Weinheim 1997.
- BESSÉ, D.: L'étudiant à Leipzig. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1895), S. 563-542.
- BITTORF: Reins Bedeutung für die Volksschule. In: B. Hofmann (Hrsg.): *Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins*. Zu seinem 70. Geburtstag, bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbart'scher Pädagogik in Thüringen. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1917, S. 99-120.
- BLICHMANN, Annika: *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die « Ecole élémentaire Vitruve » im Horizont der Geschichte*. Edition Paideia, Jena 2008.
- BLICHMANN, Annika: Herbartianismus und Allgemeine Didaktik. Eine bio-bibliographische Einführung. In: Rortaud Coriand: *Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stöys und Willmanns*. Herausgegeben von Annika Blichmann. Garamond Verlag, Edition Paideia, Jena 2013.

- BLIEDNER, Arno: Karl Volkmar Stoy und das Pädagogische Universitätsseminar. Beyer und Söhne, Langensalza 1886.
- BLIEDNER, Arno: Stoy, Karl Volkmar. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. Band 8, 2. Auflage. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1908.
- BLUM, Eugène: Revue générale. Le mouvement pédagogique. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1892), Bd. XXXIV, S. 399-416.
- BLUM, Eugène: Revue générale. Le mouvement pédagogique. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1895), Bd. XL, S. 409-420.
- BLUM, Eugène: Revue générale. Le mouvement pédagogique et pédagogique. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1901), Bd. LII, S. 78-98.
- BLUSY, Eugène: Revue générale. Le mouvement pédagogique et pédagogique. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1903), Bd. LV, S. 649-666.
- BÖHM, A.: Rein und die Ferienkurse. In: B. Hofmann (Hrsg.): *Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Zu seinem 70. Geburtstag*, bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1917, S. 93-99.
- BOISSONADE, Prosper: L'essor de la Faculté des Lettres depuis un demi-siècle (1879-1932). In: Prosper Boissonade u.a. (Hrsg.): *Histoire de l'Université de Poitiers: passé et présent (1432-1932)*. Imprimerie Moderne/Nicolas/Renault, Poitiers 1932a, S. 460-471.
- BOISSONADE, Prosper: Personnel de la Faculté des Lettres (1879-1932). Notices biographiques. In: Prosper Boissonade u.a. (Hrsg.): *Histoire de l'Université de Poitiers: passé et présent (1432-1932)*. Imprimerie Moderne/Nicolas/Renault, Poitiers 1932b, S. 472-498.
- BOMPARD-PORTE, Michèle: Pour une recherche continuée en dynamique. In: *L'Esprit du temps* 1 (2004), S. 145-154.
- BON, L.-C.: La presse pédagogique allemande. In: *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur* 11 (1895), S. 205-208.
- BON, L.-C.: L'école allemande et l'école française comparées dans leurs principes fondamentaux. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1899 u. 1900), S. 393-408 (1899) u.S. 449-472 (1900).
- BOS, C.: Rezension zu: Leicht: Lazarus der Begründer der Völkerpsychologie. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1905), Bd. LX, S. 323f.
- BOS, C.: Rezension zu: Davidson: A new interpretation of Herbarts psychology end educational theory through the philosophie of Leibniz. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1906), Bd. LXII, S. 331-333.
- BOUTAN, Pierre: La question des patois: présence et disparition de Michel Bréal. In: *L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Peter Lang, Bern 2006, S. 179-191.
- BRÉAL, Michel: Allemagne. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887a, S. 51-53.
- BRÉAL, Michel: Avant-propos. In: Ministère de l'instruction publique et des beaux arts (Hrsg.): *Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger*. Imprimerie nationale, Paris 1887b, S. 7-9.
- BREZINKA, Wolfgang: Pädagogik an der Universität Prag. In: Wolfgang Brezinka: *Pädagogik in Österreich*. Band 2, Wien 2003, S. 1-123.
- BUISSON, Ferdinand (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 1/2. Hachette, Paris 1887/1888.
- BUISSON, Ferdinand: Enfance. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1887a, S. 836-838.
- BUISSON, Ferdinand: Préface de la deuxième partie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 2, Band 1. Hachette, Paris 1887b, S. If.
- BUISSON, Ferdinand: Aux lecteurs. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888, S. 3097-3099.
- BUISSON, Ferdinand: Leçon d'ouverture du cours de science de l'éducation. Faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896. In: *Revue pédagogique* (Juli-Dezember 1896), S. 581-605.
- BUISSON, Ferdinand: La Religion, la Morale et la Science: Leur conflit dans l'éducation contemporaine. Quatre conférences faites à l'Aula de l'université de Genève (Avril 1900), Librairie Fischbacher, Paris 1900.
- BUISSON, Ferdinand: Préface. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. V-VI.
- CALAME, G.: Beneke. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887, S. 186.
- CANTECOR, G.: Les tendances actuelles de la psychologie anglaise. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1911), Bd. LXXII, S. 368-399.

- CARPENTIER, Claude: Un obstacle à l'émergence d'une pédagogie centrée sur l'élève: le formalisme. Approche historique. In: Revue française de pédagogie 108 (1994), S. 73-89.
- CELLÉRIER, Lucien: Esquisse d'une science pédagogique. Les faits et les lois de l'éducation. Alcan Paris 1911.
- CHABOT, Charles: Les écoles normales d'Allemagne. Saxe et Prusse. In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1899), S.481-501.
- CHABOT, Charles: Revue des livres de pédagogie. In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1901a), S.173-185.
- CHABOT, Charles: Revue des livres de pédagogie. Rezension u.a. zu Marcel Mauxion: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart. In: Revue pédagogique (Juli-Dezember 1901b), 151-153.
- CHABOT, Charles: Revue des livres de pédagogie. Rezension u.a. zu Ernst von Sallwürk: Die Didaktischen Normalformen (Les formes normales de la didactique). In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1903), S. 584-606.
- CHABOT, Charles: Revue des livres de pédagogie. Rezension u.a. zu Compayré: Herbart et l'éducation par l'instruction. In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1904), S. 345-368.
- CHABOT, Charles: Les droits de l'enfant. 1. Auflage. Perrin, Paris 1922.
- CHARTIER, Anne-Marie: A la recherche des origines du protestantisme libéral: Ferdinand Buisson, lecteur de Sébastien Castellion. In: L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006, S. 167-176.
- CHAUVET, Henri: La concentration dans le plan d'études et la progression normale dans l'enseignement. In: Annuaire de l'enseignement primaire (1891), S. 383-400.
- CHOPIN, J.: Le mouvement pédagogique en Allemagne et le Séminaire pédagogique d'Iéna. In: Manuel Général de l'Instruction primaire 51 (1893), Bd. 29, S. 412-413.
- CHOPIN, J.: Les punitions au « Séminaire pédagogique » d'Iéna. In: Manuel Général de l'Instruction primaire 22 (1894), Bd. 30, S. 173-174.
- CELLÉRIER, L.: Méthode de la science pédagogique. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1911), Bd. LXXII, S. 400-421.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Cours de philosophie. Leçon d'ouverture. Imprimerie A. Chauvin et fils, Toulouse 1874.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Analyse. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887a, S. 76f.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Analytique (Méthode). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887b, S. 80.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Expérience, expérimentale (Méthode). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887c, S. 970-972.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Sens (éducation des). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888, S. 2764-2766.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Psychologie appliquée à l'éducation. Band 1: Notions théoriques. P. Delaplane, Paris 1890.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Études sur l'enseignement et sur l'éducation. Hachette, Paris 1891.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Notes de voyage d'un pèlerinage pestalozzien. In: Manuel Général de l'Instruction primaire 42 (1901), Bd. 37, S. 657-661.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Cours de pédagogie théorique et pratique. 13. Auflage [Erstaufgabe 1887]. P. Delaplane, Paris 1897.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Histoire de la pédagogie. 29. Auflage [Erstaufgabe 1880], erweitert um das Kapitel *Le mouvement pédagogique contemporain en France et à l'étranger*. Mallotée, Paris 1900.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Herbart et l'éducation par l'instruction. Delaplane, Paris 1903.
- COMPAYRÉ, Gabriel: La pédagogie de l'adolescence. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1906), Bd. LXL, S. 569-598.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Herbart and education by instruction. Übersetzt aus dem Französischen von Maria E. Findlay. Thomas Y. Crowel & Co., New York 1907.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Les Principes philosophiques de la Pédagogie. In: Revue pédagogique 58 (1911), S. 101-111.
- COMPAYRÉ, Gabriel: Pédagogie (histoire de la). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 2. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. V-VI.
- COMPAYRÉ, Gabriel: L'éducation intellectuelle et morale. 2. Auflage [Erstaufgabe 1908]. Paul Delaplane, Paris 1912.
- CORIAND, Rotraud: Karl Volkmar Stoy – Ein Herbartianer? In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 15-30.
- CORIAND, Rotraud: Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Ergon Verlag, Würzburg 2000.
- CORIAND, Rotraud: Epigonentum oder Originalität? Tuiskon Zillers und Karl Volkmar Stoy's Rezeption von Herbarts „Erziehung durch Unterricht“. In: Pädagogische Rundschau 55, Frankfurt 2001, S. 39-54.
- CORIAND, Rotraud (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2003.

- CORIAN, Rotraud: Otto Willmann und die Methodologie „moralischer Wissenschaften“. In: Johanna Hopfner/András Németh (Hrsg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. Peter Lang Frankfurt a.M. 2008, S. 79-88.
- CORIAN, Rotraud: Karl Volkmar Stoy: Encyclopädie der Pädagogik. In: Winfried Böhm/Birgitta Fuchs/Sabine Seichter (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2009a, S. 443-445.
- CORIAN, Rotraud: Otto Willmann und der „Anspruch der Pädagogik auf akademisches Bürgerrecht“. In: Erik Adam/Gerald Grimm (Hrsg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Lit Verlag, Wien, Berlin 2009b, S. 37-53.
- CORIAN, Rotraud: Tuiskon Ziller: Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht. In: Winfried Böhm/Birgitta Fuchs/Sabine Seichter (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2009c, S. 481-483.
- CORIAN, Rotraud: Wilhelm Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung. In: Winfried Böhm/Birgitta Fuchs/Sabine Seichter (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Schöningh, Paderborn 2009d, S. 371-374.
- CORIAN, Rotraud: Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung. Band 1: Philosophische Pädagogik. Edition Paideia, Jena 2010a.
- CORIAN, Rotraud: Pädagogischer Herbartianismus. Fachsystematische Bibliographie für datenbasierte Grundlagenforschung. Band 2: Historische Pädagogik, Praktische Pädagogik, Metaebene – Fachsystematische Fragen und Gesamtdarstellungen. Edition Paideia, Jena 2010b.
- CORIAN, Rotraud: Herbart, Johann Friedrich (1776-1841). In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2, Gruppenpuzzle-Pflegewissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012a, S. 31-32.
- CORIAN, Rotraud: Herbartianismus. In: Klaus-Peter Horn, Heidemarie Kemnitz, Winfried Marotzki, Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2, Gruppenpuzzle-Pflegewissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2012b, S. 32-33.
- CORIAN, Rotraud: Grundlagen Allgemeiner Didaktik. Die Modelle Herbarts, Stöys und Willmanns. Herausgegeben von Annika Blichmann. Garamond Verlag, Edition Paideia, Jena 2013.
- CORIAN, Rotraud/Michael Winkler: „Vorbesprechung“. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 7-12.
- CORIAN, Rotraud/Gabriele Böhme/Katrin Henkel: Bio-doxographisches Korpus Pädagogischer Herbartianismus – Zwischenergebnisse eines DFG-Projekts als Kooperationsimpuls. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 269-296.
- COUSINET, Roger: Imagination. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 1. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 826-828.
- CRUIKSHANK, Kathleen: Der Einfluß der Herbartianer auf die Lehrerbildung in den USA, 1880-1920. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 99-108.
- D., L.: Rezension zu: Mauxion: Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité. In: L'année philosophique 15 (1904), S. 226f.
- D., L.: Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. In: L'année philosophique 21 (1910), S. 255f.
- DAGUET, Alexandre: Manuel de pédagogie suivi d'un précis de l'histoire de l'éducation. 5. Korrigierte und erweiterte Auflage. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1885.
- DAGUET, Alexandre/C. Proglar: Comenius. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887, S. 421-427.
- DANVERS, Francis: S'orienter dans la vie: Une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines. PU de Septentrion, Villeneuve d'Ascq 2009.
- DENIS, Daniel/Pierre Kahn (Hrsg.): L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. CNRS Editions, Paris 2003a.
- DENIS, Daniel/Pierre Kahn: Introduction. In: Daniel Denis/Pierre Kahn (Hrsg.): L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. CNRS Editions, Paris 2003b, S. 1-16.
- DENIS, Daniel/Pierre Kahn (Hrsg.): L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006a.
- DENIS, Daniel/Pierre Kahn: Introduction. In: L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006b, S. 1-7.
- DENIS, Daniel/Pierre Kahn: Postface: L'école de Ferdinand Buisson est-elle républicaine ? In: L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006c, S. 257-277.

- DEREUX, Henri: Les fondements de la morale d'après Herbart. In: Critique philosophique 1 (1888), S. 368-373 u. Critique philosophique 1 (1889), S. 33-46 u. 187-203 u. 356-372.
- DEREUX, Henri: La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart. In: Revue pédagogique (1890-1891), Bd. 16 (1890a) S. 385-402 u. 497-513, Bd. 17 (1890b) S. 37-55, 135-153 u. 505-519, Bd. 18 (1891) S. 136-149 u. 216-232.
- DESPREZ, Adrien: Bibliothèques ou collections. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887, S. 260f..
- DÉVAUD, Eugène: Herbart in der pädagogischen Literatur Frankreichs und der französischen Schweiz. In: Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Pädagogischen Universitäts-Seminars. Beyer und Söhne, Langensalza 1911, S. 278-287.
- DIETRICH, Heinz: Herbarts Pädagogik in französischer Beleuchtung. Dissertation. Jena 1923.
- DIGEON, Claude: La crise allemande de la pensée française 1870-1914. PU de France, Paris 1959.
- DITTES, Friedrich: Histoire de l'éducation et de l'instruction. Traduit de l'Allemand par Auguste Redolfi. Schira-Blanchard, Genf 1879.
- DITTES, Friedrich: Zur sogenannten „wissenschaftlichen“ Pädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 14/15 (1884), Bd. 36, S. 119-122/129-130.
- DITTES, Friedrich: Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Für deutsche Volksschullehrer. 9. Auflage [Erstauflage 1870]. Klinkhardt, Leipzig/Berlin/Wien 1890.
- DÖGE, Peter: Gender Mainstreaming. Geschlechtervielfalt produktiv gestalten. In: Elke Wendler/Alexander Zwickies (Hrsg.): 100 Jahre Frauenstudium an der Universität Jena. Texte zum Jenaer Universitätsjubiläum, Bd. 5. IKS Garmond, Jena 2009, S. 7-19.
- DOLLINGER, Bernd: Die „Prager Sozialpädagogik“ und die soziale Dimension des Herbartianismus. In: Erik Adam/Gerald Grimm (Hrsg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Lit Verlag, Wien, Berlin 2009, S. 55-79.
- DOLLINGER, Bernd/Florian Eßer/Carsten Müller/Michael Schabdach/Wolfgang Schröer: Sozialpädagogik und Herbartianismus. Studien zu einem theoriegeschichtlichen Zusammenhang. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010.
- DÖRNER, Ruth: Staat und Nation im Dorf. Erfahrungen im 19. Jahrhundert: Frankreich, Luxemburg, Deutschland. m press, Martin Miedenbauer Verlag, München 2006.
- DREYFUS-BRISAC, Edmond: Les réformes de l'enseignement supérieur en France. In: Revue Internationale de l'enseignement 1 (Januar-Juni 1881), S. 121-136.
- DREYFUS-BRISAC, Edmond: Henri Marion. In: Revue Internationale de l'enseignement 31 (Januar-Juni 1896), S. 384f.
- DUBOIS, Jules: Le problème pédagogique. Essai sur la position du problème et la recherche des solutions. Kündig, Genf 1910.
- DUBOIS, Patrick: Le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911). Peter Lang, Bern 2002a.
- DUBOIS, Patrick: Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs. INRP, Paris 2002b.
- DUBREUCQ, Éric: Une éducation républicaine. Marion, Buisson, Durkheim. Vrin, Paris 2004.
- DUFOUR, E.: Pédagogie. Rezension zu: Jules Paroz: L'Histoire universelle de la pédagogie. In: Journal des Instituteurs 1 (1870), S. 5f.
- DUGAS, L.: Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1910), Bd. LXX, S. 302-306.
- DURKHEIM, Emile: La philosophie dans les universités allemandes. In: Revue Internationale de l'Enseignement 13 (Januar – Juni 1887), S. 312-338, 423-440.
- DURKHEIM, Emile: Education. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 1. Hachette, Paris 1911a. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007a, S. 529-536.
- DURKHEIM, Emile: Pédagogie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 1. Hachette, Paris 1911b. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007b, S. 1538-1543.
- DURKHEIM, Emile: Pédagogie et Sociologie. In: Emile Durkheim: Éducation et sociologie. Mit einem Vorwort von Paul Fauconnet. Alcan, Paris 1922, S. 104-133.
- ENDERS, Susanne: Moralunterricht und Lebenskunde. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2002.
- ESPAGNE, Michel: Les transferts culturels franco-allemands. PUF, Paris 1999a.
- ESPAGNE, Michel: Die Universität Leipzig als deutsch-französische Ausbildungsstätte. In: Michel Espagne/Matthias Middell (Hrsg.): Von der Elbe bis an die Seine. Kulturtransfer zwischen Sachsen und Frankreich im 18. und 19. Jahrhundert. Leipziger UV, Leipzig 1999b, S. 353-377.
- ESPAGNE, Michel: En deça du Rhin. Les Éditions du Cerf, Paris 2004.
- FATALOT: Les conférences pédagogiques des instituteurs allemands. In: Revue pédagogique (Juli-Dezember 1884), S. 43-59.

- FAUCONNET, Paul: Introduction. In: Emile Durkheim: *Éducation et sociologie*. Mit einem Vorwort von Paul Faconnnet. Alcan, Paris 1922, S. 1-33.
- FEDI, Laurent: *Philosopher et républicaniser: la Critique philosophique de Renouvier et Pillon, 1872-1889*. In: *Romantisme* 115 (2002), S. 65-82.
- FISCHER, Christopher J.: *Alsace to the Alsatians? Visions and divisions of Alsatian Regionalism, 1870-1939*. Berg-hahn Books, New York/Oxford 2010.
- FLÜGEL, Otto: Die Litteratur der Philosophie Herbarts und seiner Schule. In: *Herbart und die Herbartianer*. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyclopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1897, S. 39-51.
- FLÜGEL, Otto: Literatur der Philosophie Herbarts und seiner Schule. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. 4. Band, 2. Auflage. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1906, S. 254-264.
- FONTAINE, Alexandre: *Transferts culturels et déclinaisons de la pédagogie européenne. Le cas franco-romand au travers de l'itinéraire d'Alexandre Daguett (1816-1894)*. Thèse présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse) en cotutelle avec l'Université de Paris VIII Vincennes – Saint-Denis. Fribourg/Paris, Februar 2013.
- FREYER, J.B.: Guillaume Jost, Volksschulinspektor zu Paris. In: *Pädagogische Reform* 5 (1881), S. 80-81, 86-87.
- GANTOIS, H. (Hrsg.): *Courrier de l'extérieur. Allemagne*. In: *Revue Pédagogique* (Januar-Juni 1885), S. 190.
- GAUTHERIN, Jacqueline: *Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Peter Lang, Bern 2002.
- GÉRARD, A.: Les tendances critiques en Allemagne. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1878), Bd. V, S. 64-78.
- GERDENITSCH, Claudia/Johanna Hopfner: Die „Tracht des Herbartianismus ... als Priestertalar und Küstermännelchen“. Die Herbartrezeption in österreichischen Zeitschriften für die Lehrerbildung am Beispiel von Friedrich Dittes. In: Johanna Hopfner/András Németh (Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie*. Peter Lang, Frankfurt/Main 2008, 89-101.
- GIERL, Walter: Wie Maurice Halbwachs unsere Erinnerungsformen einkreist. In: Hermann Krapoth/Denis Laborde (Hrsg.): *Erinnerung und Gesellschaft*, vs Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005, S. 153-218.
- GOCKLER, Louis: *La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion*. Hachette, Paris 1905.
- GOUJON, G.: *Compte-rendu des fêtes du 25^e anniversaire*. In: *Ecole normale supérieure, Saint-Cloud, Hauts-de-Seine* (Hrsg.): *Livre-souvenir (1881-1906)*. Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Picard et Kaan, Paris 1906/07, S. 231-328.
- GRAFF, Mario/Alexandra Schotte: Jena als Ort internationaler Beziehungen. In: Ralf Koerrenz (Hrsg.): *Laboratorium Bildungsreform – Jena als Zentrum pädagogischer Innovationen*. Fink, München 2009, S. 155-168.
- GRANDGEORGE, L.: Rezension zu: Godwin Uphues: *Psychologie der Erkenntnislehre aus empirischem Standpunkte*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1895), Bd. XL, S. 321-323.
- GRINDELLE, F.: Rezension zu: Gabriel Comapyré. *Cours de pédagogie théorique et pratique*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1886), Band XXI, S. 532-538.
- GRUNDIG DE VAZQUEZ, Katja: Deutsch-Französische Pädagogische Kontakte in der Jenaer Lehrerbildung unter Wilhelm Rein im Spannungsfeld der politischen Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich. In: Elmar Anhalt/Dariusz Stepkowski (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in politischen Systemen*. Garamond Verlag, Jena 2012, S. 161-182.
- GUËX, François: *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Payot, Lausanne 1906.
- GUËX, François/Guillaume Jost: Französische Litteratur. In: Adolf Rude: *Die Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule*. In: *Herbart und die Herbartianer*. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyclopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1897, S. 144-145.
- GUILLAUME, Eugène/Félix Ravaisson: Dessin. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887, S. 669-697.
- GUILLAUME, James: Pestalozzi. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888, S. 2283-2358.
- GUILLAUME, James: Pestalozzi. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 1571-1619.
- H., L.: Rezension zu: Steinthal: *Abriss der Sprachwissenschaft*. Band I. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Band XVI, Paris 1883, S. 83-97.
- HALBWACHS, Maurice: Introduction. In: Emile Durkheim: *L'évolution pédagogique en France*. Band 1: *Des origines à la renaissance*. Alcan, Paris 1938, S. I/VI.
- HAMELINE, Daniel: À propos d'éducation rationnelle: comment qualifier l'éducation. In: *Revue française de pédagogie*, Nr. 143, April-Juni 2003, S. 43-52.

- HAMELINE, Daniel: Rezension zu: Jacqueline Gautherin: Une discipline pour la république. In: Revue Française de Pédagogie. 2003. Ausgabe 145, Nr. 1, S. 123-126.
- HANSEL: Choses d'Alsace. In: Journal de Colmar (01. Januar 1908), o.S.
- HANSEL: Choses d'Alsace. In: Le Nouvelliste d'Alsace-Lorraine (ancien Journal de Colmar) 139 (17. Juni 1909), o.S.
- HARTH, Waltraud: Die Anfänge der neuen Erziehung in Frankreich. Königshausen und Neumann, Würzburg 1986.
- HARTH-PETER, Waltraud: „Schnee vom vergangenen Jahrhundert?“ Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. In: Winfried Böhm/Waltraud Harth-Peter/Karel Rýdl/Gabriele Weigand/Michael Winkler (Hrsg.): Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Ergon Verlag, Würzburg 1994.
- HAYAT, Pierre: La raison dans l'éducation. Henri Marion et l'instruction républicaine. Éditions Kimé, Paris 2012.
- HEINZE, Carsten: Die herbartianische Reform der Lehrerbildung als Neubestimmung des Verhältnisses zwischen der „subjektiven Verfassung der Lehrenden Persönlichkeit“ und dem „objektiven Lehrverfahren“ – die Positionen von Tuiskon Ziller. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 65-78.
- HELMCHEN, Jürgen: Le temps des dictionnaires, en France et en Allemagne. In: Daniel Denis/Pierre Kahn (Hrsg.): L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006, S. 39-50.
- HENKEL, Katrin: Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus. Eine Untersuchung zur thematischen Differenziertheit in herbartianischen Diskussionen. Ergon Verlag, Würzburg 2010.
- HERBART, Johann Friedrich: Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 1, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, 279-290.
- HERBART, Johann Friedrich: Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. 1804a. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 1, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, 151-258.
- HERBART, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. 1804b. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 1, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, 259-274.
- HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 2, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1964, S. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich: Herbart's Replik gegen Jachmanns Recension. Beilagen zur Allgemeinen Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1814. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 2, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1964, S. 162-174.
- HERBART, Johann Friedrich: Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Erster synthetischer Teil. 1824. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 5, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1890, S. 177-402.
- HERBART, Johann Friedrich: Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter analytischer Teil. 1825. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 6, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1892, S. 1-338.
- HERBART, Johann Friedrich: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. 1831. In: Karl Kehrbach (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 9, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1897, S. 339-462.
- HERBART, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen. 1835 und 1841. In: Karl Kehrbach (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 10, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1902, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1964, S. 65-206.
- HOPFNER, Johanna/András Németh (Hrsg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Peter Lang, Frankfurt/Main 2008.
- HOUSSAYE, Jean: Pédagogies: Import-export. In: Revue française de pédagogie 155 (2006), S. 83-93.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane: Préface. In: Jacqueline Gautherin: Une discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1914). Peter Lang, Bern 2002, XIII/XVIII.
- JACHMANN, Reinhold Bernhard: Recension der Herbart'schen Allgemeinen Pädagogik. 1811. In: Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 2, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1887, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1964, 146-162.
- JACOULET, Édouard: Notice sur l'école de Saint-Cloud. Son but et son organisation. In: Félix Pécaut/Edouard Jacoulet: Notice sur les écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Hachette, Paris 1889, S. 30-41.

- JACOULET, Édouard: A mes anciens élèves. In: Ecole normale supérieure, Saint-Cloud, Hauts-de-Seine (Hrsg.): Livre-souvenir (1881-1906). Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Picard et Kaan, Paris 1906/07, S. 17-32.
- JANET, Paul: Rezension zu: Buisson (Hrsg.): Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Zweiter und letzter Teil. In: Le Journal des Savants (1889), S. 33-48.
- JOST, Guillaume: Les bourses de séjours à l'étranger. In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1886), Bd. VIII, S. 143-148.
- JOST, Guillaume: Les congrès pédagogiques à l'étranger en 1886. Autriche. In: Annuaire de l'enseignement primaire (1887), S. 468-470.
- JOST, Guillaume: Un voyage en Allemagne. In: Revue pédagogique (Januar-Juni 1894), Bd. XXIV, S. 193-203.
- JOST, Guillaume: Henri Marion. In: Annuaire de l'enseignement primaire (1897), S. 561-567.
- JOST, Guillaume: Les instituteurs français à l'étranger. In: Revue pédagogique (Juli-Dezember 1898). Bd. XXXIII, S. 230-233.
- JOST, Guillaume: Les congrès de l'enseignement 1898. Allemagne. In: Annuaire de l'enseignement primaire (1899), S. 509-513.
- JOST, Guillaume: Les congrès de l'enseignement 1899. Étranger. In: Annuaire de l'enseignement primaire (1900), S. 504-508.
- JOST, Guillaume/Bonet-Maury: Renseignements particuliers sur les boursiers d'Allemagne. In: Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts (Hrsg.): Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger. Imprimerie nationale, Paris 1887, S. 35-53.
- JUST, Karl Sigismund: Formal-Stufen. In: Rein Wilhelm (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch für Pädagogik. 2. Auflage. Band 2. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1904a, S. 876-882.
- JUST, Karl Sigismund: Rezension zu: Gabriel Compayré, Herbart et l'Éducation par l'Instruction. In: Praxis der Erziehungsschule 18 (1904b), S. 30-31.
- KAISER-EL SAFTI, Margret: Einführung. In: Johann Friedrich Herbart: Lehrbuch zur Psychologie. Herausgegeben von Margret Kaiser-el Safti. Königshausen und Neumann, Würzburg 2003, S. V-LXVII.
- KAMELA, M./K. Weisswasser: Stichwort zu Straszewski, Maurycy. In: Österreichisches Biographisches Lexikon 1815-1950. Band 13 (Lfg. 61, 2009), S. 367f.
- KANT, Immanuel: Über Pädagogik. Herausgegeben von Friedrich Theodor Rink. Friedrich Nicolovius, Königsberg 1803.
- KEHRBACH, Karl: Vorrede zum neunten Band von „Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke“. In: Karl Kehrbach (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Band 9, Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1897, S. VII/XII.
- KEHRBACH, Karl (Hrsg.): Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangabe der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. 4 Bände. Kommissionsverlag von J. Harrwitz Nachfolger. Berlin 1896-1899.
- KELLER, A.: Souvenirs historiques sur Saint-Cloud et son château. In: Ecole normale supérieure, Saint-Cloud, Hauts-de-Seine (Hrsg.): Livre-souvenir (1881-1906). Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Picard et Kaan, Paris 1906/07, S. 5-15.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung. Teubner Verlag, Leipzig 1926.
- KIUCHI, Yoichi/Yasuhiro Ohto: Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 109-113.
- KLINGBERG, Lothar: Herbartianismus – Paradigma, Schule, Exempel. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 115-125.
- KOERRENZ, Ralf: Wilhelm Rein als Reformpädagoge. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 1 (1993), S. 131-150.
- KOERRENZ, Ralf: Wilhelm Reins Elementardidaktik – Ein Vorwort. In: Wilhelm Rein: Theorie der Didaktik. Herausgegeben von Ralf Koerrenz. Edition Paideia, Garamond Verlag, Jena 2006.
- KOSCHNITZKE, Rudolf: Herbart und Herbartschule. Scientia Verlag, Aalen 1988.
- KÜSS: Discours de Mlle Küss, présidente de l'association des anciennes élèves de Sèvres, directrice du Lycée Victor-Hugo, à Paris. In: Le jubilé des lycées et collèges de jeunes filles et de l'Ecole normale de Sèvres. Félix Alcan, Paris 1911, S. 78-81.
- L., H.: Rezension zu: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): Herbarts sämtliche Werke. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1883), Bd. XVI, S. 105f.
- L., R.: Herbart. In: Nouvelle biographie générale: depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours. Firmin-Didot frères, Paris 1854-1866, Bd. 24 1858, S. 276-282.

- LACHELIER, Henri: L'enseignement de la philosophie dans les universités allemandes. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1881), Bd. XI, S. 152-174.
- LACHELIER, Henri: Les lois psychologiques dans l'école de Wundt. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1885), Bd. XIX, S. 121-146.
- LACHELIER, Henri: La théorie de l'induction d'après Sigwart. Schlussstil. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1895), Bd. XL, S. 591-605.
- LA LO, Ch.: Rezension zu: Piazzzi: La scuola media e le classi dirigenti. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1903), Bd. LV, S. 450-453.
- LANDMANN, H.: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. Anhang zu Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Beyer, Langensalza 1903, S. 51-62.
- LASSAHN, Rudolf (Hrsg.): Das Schulleben. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.
- LASSAHN, Rudolf: Bemerkungen zu J.F. Herbart in geschichtlicher Sicht. In: Rudolf Lassahn (Hrsg.): Tendenzen internationaler Herbartrezeption. Aloys Henn Verlag, Kastellaun 1978, S. 9-16.
- LAURIN, M.-T.: Réflexions d'un Instituteur rural sur l'Éducation. La méthode des Centres d'Intérêt. In: Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieure 28 (1913), 327-329.
- LAVISSE, Ernest: Chronique de l'enseignement. Faculté des lettres de Paris. In: Revue Internationale de l'enseignement 7 (Januar-Juni 1884), S. 188-203.
- LEHMENSICK, Fritz: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Nr. 8 (1896), Beyer, Langensalza 1896, S. 134-178.
- LÉVY, Paul: La Langue Allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours. Band 2: De 1830 à nos jours. IAC, Lyon/Paris 1952.
- LIENTZ, Hermann: Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungsheime? In: B. Hofmann (Hrsg.): Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1917, S. 120-126.
- LOEFFEL, Laurence: Instruction civique et éducation morale: entre discipline et « métaphysique ». In: Daniel Denis/Pierre Kahn (Hrsg.): L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. CNRS Editions, Paris 2003, S. 17-44.
- LOEFFEL, Laurence: Conversion laïque, présence religieuse et religiosité dans le Dictionnaire de pédagogie. In: Daniel Denis/Pierre Kahn (Hrsg.): L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006, S. 125-139.
- LÜTGERT, Will: Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse. In: In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 219-229.
- MAIER, Hermine: Die Geschichte des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik. Felix Meiner Verlag, Leipzig 1940.
- MAIGNÉ, Carole: La psychologie scientifique et dynamique de J.F. Herbart. In: Carole Maigné (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Métaphysique, Psychologie, Esthétique. Cahiers de philosophie de l'université de Caen. Nr. 36. PU de Caen, Caen 2001, S. 105-125.
- MAIGNÉ, Carole: J.F. Herbart: Pédagogie humaniste et critique du sujet. In: Le Télémaque 1 (2002), Nr. 21, S. 51-64.
- MARION, Henri François: Devoirs et droits de l'homme. Librairie Centrale des Publications populaire. Paris 1880.
- MARION, Henri François: Leçons de psychologie appliquée à l'éducation. 2. Auflage. Armand Colin, Paris 1882.
- MARION, Henri François: Cours sur la science de l'éducation. Leçon d'ouverture. 6. Dezember 1883. In: Revue Internationale de l'enseignement 6 (Juli – Dezember 1883), S. 1259-1277.
- MARION, Henri François: Leçons de morale. 2. Auflage. Armand Colin, Paris 1884.
- MARION, Henri François: Réflexions sur les récompenses scolaires et l'émulation à propos d'une réforme tentée à Montevideo. In: Revue Internationale de l'enseignement 11 (Januar-Juni 1886), S. 414-427.
- MARION, Henri François: Mémoire. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888a, S. 1892-1895.
- MARION, Henri François: Méthode. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888b, S. 1898-1901.
- MARION, Henri François: Pédagogie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888c, S. 2238-2240.
- MARION, Henri François: Philosophie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888d, S. 2364-2368.
- MARION, Henri François: Psychologie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888e, S. 2482-2486.
- MARION, Henri François: Raison. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888f, S. 2528-2531.

- MARION, Henri François: Raisonement. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888g, S. 2531-2533.
- MARION, Henri François: Règles fondamentales de l'enseignement libéral. La méthode active. (1888). In: Pierre Hayat: La raison dans l'éducation. Henri Marion et l'instruction républicaine. Éditions Kimé, Paris 2012, S. 105-121.
- MARION, Henri François: Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870. Imprimerie Nationale, Paris 1889.
- MARION, Henri François: Éducation. In: Marcellin Berthelot/Ferdinand-Camille Dreyfus u.a. [Hrsg.]: La grande encyclopédie: inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts. 31 Bände (1885-1902). Band 15, Henri Lami-rault, Paris 1892a, S. 581-583.
- MARION, Henri François: L'éducation dans l'université. Armand Colin, Paris 1892b.
- MARION, Henri François: Rezension zu: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart. In: Revue pédagogique 25 (1894), S. 455-457.
- MARION, Henri François: De la solidarité morale. 5. Auflage. Félix Alcan, Paris 1899.
- MARION, Henri François: Psychologie de la femme: études de psychologie féminine. Armand Colin, Paris 1900.
- MARION, François Henri: L'éducation des jeunes filles. 2. Auflage. Armand Colin, Paris 1910.
- MARTENS, Carlos: Herbart, Herbartianismus und Reformpädagogik. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 41-54.
- MARTENS, Carlos: Die Auseinandersetzung mit Herbart im belgischen pädagogischen Leben und in der Forschung. In: Anhalt, Elmar (Hrsg.): In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. Jena 2009, S. 135-148.
- MATASCI, Damiano: Les missions pédagogiques françaises en Allemagne: un exemple de circulation transfrontière des modèles scolaires (1860-1914). In: Trajectoires (Onlinezeitschrift) 3 (2009). Online gestellt am 16. Dezember 2009. URL: <http://trajectoires.revue.org/index235.html>
- MAUXION, Marcel: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. Hachette, Paris 1894.
- MAUXION, Marcel: Rezension zu: Credaro: La pedagogia di G.F. Herbart. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1900), Bd. L, S. 431f.
- MAUXION, Marcel: La vrai mémoire affective. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1901a), Bd. LI, S. 139-150.
- MAUXION, Marcel: L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart. Alcan, Paris 1901b.
- MAUXION, Marcel: Les éléments et l'évolution de la moralité. Schlusssteil. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1903), Bd. LVI, S. 150-180.
- MAUXION, Marcel: Rezension zu: Louis Gockler: La Pédagogie de Herbart. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1905), Bd. LX, S. 203-205.
- MAYER, Max: Erster Internationaler Kongress für Moralpädagogik vom 25.-29. September 1908. Vortrag auf der Jahresversammlung des Württembergischen Philologenvereins am 16. Mai 1909 in Stuttgart. In: Pädagogisches Archiv. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft 4 (1910), S. 201-225.
- MAYEUR, Françoise: Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Herausgegeben durch Luis-Henri Parias. Band 3: De la révolution à l'école républicaine. Nouvelle Librairie de France, Paris 1981.
- MAYEUR, Françoise: Une réforme réussie de l'enseignement supérieur en France. In: Histoire de l'éducation 22 (1984), S. 3-17.
- MAYEUR, Jean-Marie: Albert Dumont et les transformations de l'enseignement supérieur au début de la Troisième République. In: Bulletin du correspondance hellénique 1 (1976), Bd. 100, S. 7-10.
- MENDOUSSE, Pierre: Du dressage à l'éducation. Alcan, Paris 1909.
- MENTZ, Georg: Geschichte der Jenaer Ferienkurse. In: Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Ferienkurse in Jena. Eugen Diederichs, Jena 1913, S. 13-24.
- METZ, Peter: Herbartianismus in der Schweiz – das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 43-56.
- METZ, Peter: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Stoy, Ziller und Rein in der Schweiz. Lang, Bern 1992.
- MEYER-LÜBECK, A.: Die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung von einem Schulmanne Frankreichs beurteilt. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 19 (1877), Bd. 29, S. 156-158.
- MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS (Hrsg.): Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger. Imprimerie nationale, Paris 1887.
- MOLITOR, Jacques: Comment élever nos enfants. Schleicher Frères, Paris 1908.

- MOLLIER, Jean-Yves: Une encyclopédie pédagogique dans le champ éditorial français. In: Daniel Denis/Pierre Kahn (Hrsg.): *L'Ecole de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Peter Lang, Bern 2006, S. 25-37.
- MUCCHIELLI, Laurent: Aux origines de la psychologie universitaire en France (1870-1900): enjeux intellectuels, contexte politique, réseaux et stratégies autour de la Revue philosophique de Théodule Ribot. In: *Annals of science: the history of science and technology*. Nr. 55. London 1998, S. 263-289.
- NAUDY, T.: A propos d'un discours de M. Marion. In: *Revue pédagogique* (1891), Band XVIII, S. 1-7.
- NÉMETH, András: Der Einfluß des Herbartianismus auf die Universitätspädagogik in Budapest. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim 1998, S. 57-63.
- NÉMETH, András: Der Einfluß der Herbartianer an der Budapester Universität und seine Rolle in der Lehrerbildung – eine Fallstudie. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 225-243.
- NICOLAS, Serge: Wundt et la fondation en 1879 de son laboratoire. In: *L'année psychologique* 1 (2005), Bd. 105, S. 133-170.
- NICOLAS, Serge/Anne Marchal/Frédéric Isel: La psychologie au XIX^{ème} siècle. In: *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2 (2000), S. 57-103.
- OELKERS, Jürgen: Wilhelm Rein und die Konstruktion von „Reformpädagogik“. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim 1998, S. 129-154.
- OELKERS, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Juventa, Weinheim und München 2005.
- OGNIER, Pierre: L'idéologie des fondateurs et des administrateurs de l'école républicaine à travers la « Revue Pédagogique » de 1878 à 1900. In: *Revue française de pédagogie* 66 (Januar-März 1984), S. 7-14.
- OHNE AUTOR: Marion, François Henri. In: Pierre Larousse [Hrsg.]: *Grand dictionnaire universel de XIX^e siècle* (1866-1877). Bd. 17, Supplement 2, S. 1566f.
- OHNE AUTOR: Marion, Henri. In: Angelo de Gubernatis [Hrsg.]: *Dictionnaire international des écrivains du jour* (1888-1891). Bd. 3, S. 1440.
- OHNE AUTOR: Ephémérides. In: *Manuel Général de l'Instruction primaire* 41 (1872), Bd. 8, S. 328.
- OHNE AUTOR: Les conférences d'instituteurs en France et à l'étranger. In: *Journal des Instituteurs* 43, (1879), S. 772f.
- OHNE AUTOR: Das Urtheil eines Franzosen über die Vereine und Versammlungen der deutschen Lehrer. In: *Pädagogische Reform* 22-24 (1880), Bd. 4: Nr. 22, S. 98f., Nr. 23, S. 105f., Nr. 24, S. 109f.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlungen; u.a.: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): *Les œuvres complètes de Herbart*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger*. Band XIV, Paris 1882, S. 583.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques. Rezension u.a. zu: Achelis: *Philosophie de Lotze und zu Erdmann: Etudes logiques*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1883a), Bd. XVI, S. 222 u. 223.
- OHNE AUTOR: Arrêté constituant la commission des bibliothèques populaires (27 janvier). In: *Manuel général de l'instruction primaire* 6 (1883b), S. 86.
- OHNE AUTOR: *Courrier de l'extérieur. Allemagne*. In: *Revue Pédagogique* (Juli-Dezember 1884a), S. 572.
- OHNE AUTOR: Rezension zu fünf Werken: (1) Adalbert Weber: *Histoire de la pédagogie scolaire*, (2) Karl Schmidt: *Histoire de l'éducation et de l'enseignement*, (3) Ostermann/Wegener: *Manuel de pédagogie*, (4) Ufer: *Introduction à la pédagogie de Herbart*, (5) Rein/Pickel/Scheller: *Théorie et pratique de l'enseignement primaire*. In: *Revue Pédagogique* (Juli-Dezember 1884b), S. 277.
- OHNE AUTOR: Le cours de M. Marion. In: *Revue internationale de l'enseignement* 8 (Juli-Dezember 1884c), S. 591.
- OHNE AUTOR: *Courrier de l'extérieur. Allemagne*. In: *Revue Pédagogique* 6 (Januar-Juni 1885), S. 190.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques. La critique philosophique. Hinweis u.a. auf einen Beitrag von Pillon: *Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1886a), Bd. XXII, S. 112.
- OHNE AUTOR: Rezension zu zwei Werken: (1) Arno Bliedner: *Karl-Volkmar Stoy et le séminaire universitaire de pédagogie*, (2) Gustav Fröhlich: *La vie, l'enseignement et les œuvres de K.V. Stoy*. In: *Revue Pédagogique* (Januar-Juni 1886b), S. 465-467.
- OHNE AUTOR: *Annuaire pédagogique*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887a, S. 87f.
- OHNE AUTOR: Caractère. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887b, S. 333-335.
- OHNE AUTOR: Didactique. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887c, S. 705.
- OHNE AUTOR: Discipline. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887d, S. 715f.

- OHNE AUTOR: Éducation. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887e, S. 805-810.
- OHNE AUTOR: Éphémérides pédagogiques. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 1. Hachette, Paris 1887f, S. 888-890.
- OHNE AUTOR: Historique et organisation. In: Ministère de l'instruction publique et des beaux arts (Hrsg.): Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger. Imprimerie nationale, Paris 1887g, S. 11-20.
- OHNE AUTOR: Lettre d'Iéna. In: Revue Internationale de l'enseignement (1887h). Bd. 1, S. 70.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques étrangers. *Rivista italiana di filosofia*. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Exposition générale des théories pédagogiques d'Herbart et de son école. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1887i), Bd. XXIII, S. 439.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques étrangers. *Rivista italiana di filosofia*. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Le fondement moral de la pédagogie selon Herbart et son école. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1887j), Bd. XXIV, S. 558f.
- OHNE AUTOR: Intuition et méthode intuitive. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888a, S. 1374-1377.
- OHNE AUTOR: Mager. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888b, S. 1764f.
- OHNE AUTOR: Méthodologie. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888c, S. 1901f.
- OHNE AUTOR: Morale. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888d, S. 1969-1972.
- OHNE AUTOR: Normales (Ecoles). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888e, S. 2058-2101.
- OHNE AUTOR: Périodiques. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888f, S. 2273f.
- OHNE AUTOR: Saxe-Weimar. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888g, S. 2716f.
- OHNE AUTOR: Schmidt (Karl). In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1. Ausgabe. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888h, S. 2727f.
- OHNE AUTOR: Waitz. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1, Band 2. Hachette, Paris 1888i, S. 2990.
- OHNE AUTOR: Rezension zu: Stout: La psychologie de Herbart. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1888j), Bd. XXVI, S. 629.
- OHNE AUTOR: Die Franzosen und das Hamburger Straf-Regulativ. In: *Pädagogische Reform* 11 (1888k), Bd. 12, S. 62f.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques. Rezensionen u.a. zu: Stout: Herbart comparé aux psychologues anglais; Burnham: La mémoire. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1889a), Bd. XXVII, S. 645 u. 650.
- OHNE AUTOR: Revue des périodiques étrangers. Mind. Rezension u.a. zu: Stout: L'œuvre psychologique des disciples de Herbart. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1889b), Bd. XXVIII, S. 447f.
- OHNE AUTOR: Personnel administratif et enseignant. In: Félix Pécaut/Edouard Jacoulet: Notice sur les écoles normales supérieures d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud. Hachette, Paris 1889c, S. 44-46.
- OHNE AUTOR: Travail Manuel. In: *Journal des Instituteurs* 52 (1890), S. 873f.
- OHNE AUTOR: Beigaben. In: Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena 4 (1892), S. 177-194.
- OHNE AUTOR: Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger 1883-1893. In: *Revue pédagogique* (Januar-Juni 1893), Bd. XXII, S. 223-236.
- OHNE AUTOR: Inauguration du buste de M. Defodon au Musée pédagogique. Bericht und Wiedergabe von fünf Festreden von Brouard, Chaumeil, Mayeur, J. Masson und Jules Steeg. In: *Manuel Général de l'instruction primaire* (1894a), S. 26-29.
- OHNE AUTOR: Rezension zu: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart. In: *Journal des Instituteurs* (1894b), S. 222.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlungen; u.a.: Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart; Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1895a), Band XXXIX, S. 120; 456.
- OHNE AUTOR: Bibliographie aktueller pädagogischer Werke. U.a. aufgeführt: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart. In: *Supplément zu: Journal des Instituteurs* (13. Oktober 1895), S. 839.
- OHNE AUTOR: Notes mondaines. Déplacements. In: *Journal des débats politiques et littéraires* (Morgenausgabe vom 30. August 1895c), S. 3.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlungen; u.a.: Alleivio: Herbart e la sua dottrina pedagogica. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1896a), Bd. XLII, S. 224.

- OHNE AUTOR: *Nécrologie*. [Nachruf auf Henri Marion.] *Revue Philosophique de la France et de l'étranger* (Januar-Dezember 1896b), S. 576.
- OHNE AUTOR: *Nécrologie*. In: *Journal des Instituteurs* 16 (1896c), S. 374.
- OHNE AUTOR: *Faits-divers*. In: *Journal des Instituteurs* 20 (1896d), S. 464.
- OHNE AUTOR: Jules Steeg. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1898), S. 581f.
- OHNE AUTOR: Coup d'œil à l'étranger. In: *Journal des Instituteurs* 49 (1900), S. 948f.
- OHNE AUTOR: Ordnung des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena und seiner Übungsschule. In: *Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena*. 9 (1901), S. 235ff.
- OHNE AUTOR: Rezension zu: Henri Marion: *L'éducation des jeunes filles*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1902), Band LIV, S. 290f.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlungen; u.a.: Compayré: *Herbart – l'éducation par l'instruction*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1903), Band LVI, S. 672.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlung mit Leseprobe zu Gockler: *La pédagogie de Herbart*. In: *Manuel Général de l'Instruction primaire* 18 (1905a), Bd. 41, S. 288.
- OHNE AUTOR: Buchempfehlungen; u.a.: Gockler: *La pédagogie de Herbart*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1905b), Bd. LIX, S. 556.
- OHNE AUTOR: *Personnel administratif et enseignant de l'école normale supérieure de Saint-Cloud (1881-1906)*. In: *Ecole normale supérieure, Saint-Cloud, Hauts-de-Seine* (Hrsg.): *Livre-souvenir (1881-1906)*. Ecole normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Picard et Kaan, Paris 1906/07, S. 341-343.
- OHNE AUTOR: Professor Rein in Colmar. In: *Die elsäß-lothringische Volkspartei. Organ der elsäß-lothringischen Demokratie* 121 (1907a), o.S.
- OHNE AUTOR: Mühlhausen, 28. Mai. Notiz zu einem Vortrag Reins über Volksleben und Jugenderziehung. In: *Elsässer Tagblatt* 123 (1907b), o.S.
- OHNE AUTOR: Rezension zu: Molitor: *Comment élever nos enfants?* In: *Journal des Instituteurs* (1909/10), S. 47.
- OHNE AUTOR: *Avis aux lecteurs*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911a. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007a, S. VII/VIII.
- OHNE AUTOR: *Bourses de séjours à l'étranger*. In: *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911b. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007b, S. 189f.
- OHNE AUTOR: *Comenius*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911c. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007c, S. 325-329.
- OHNE AUTOR: *Conseil supérieur de l'Instruction publique*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911d. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007d, S. 265-369.
- OHNE AUTOR: *Crète*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911e. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007e, S. 432f.
- OHNE AUTOR: *Schmidt (Karl)*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 2. Hachette, Paris 1911f. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007f, S. 1869f.
- OHNE AUTOR: *Waitz*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 2. Hachette, Paris 1911g. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007g, S. 2061.
- OHNE AUTOR: *Zusatz zu: Sigmund Auerbach: Herbart*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911h. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007h, S. 787.
- OSSIP-LOURIÉ: *Revue des périodiques étrangers. Rivista Filosofica*. Rezension u.a. zu: Piazzis: *La gymnastique de l'esprit dans la pédagogie du XIXe siècle*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1908), Bd. LXV, S. 108-110.
- OULHIOU, Yvonne: *L'école normale supérieure de Fontenay-aux-Roses à travers le temps 1880-1980*. E.N.S., Ouvrage „hors collection“ des cahiers de Fontenay, Fontenay 1981.
- P., A.: *La littérature pédagogique en Allemagne*. In: *Revue Pédagogique* (Januar-Juni 1899), S. 126f.
- PAULHAN, Fr.: Rezension zu: Jeanmarie: *L'idée de la personnalité dans la psychologie moderne*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1883), Bd. XVI, S. 309-316.
- PELLISSON, Maurice: *Musées Pédagogiques*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 1367-1376.
- PÉRÉS, J.: *Revue des périodiques étrangers. Rivista di Filosofia e Scienze affini*. Rezension u.a. zu: Marchesini: *L'intérêt idéal*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1908), Bd. LXVI, S. 319-321.
- PÉRÉS, J.: Rezension zu: Namias: *La pedagogia sociale de Bergemann*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1912), Bd. LXXIV, S. 419-422.
- PEREZ, Bernard: Rezension zu: Fornelli: *Educazione moderna*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1885), Bd. XX, S. 653-656.
- PERRIN, Jules: *Le musée pédagogique thuringien d'Jéna*. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1894), S. 547-558.
- PICAVET, François: *Revue des périodiques étrangers. Philosophisches Jahrbuch*. Darin: Übersicht über Rezensionen, u.a. zu: *Philosophischer Sprechsaal*. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1892), Bd. XXXIII, S. 100-111.

- PICAVET, François: Revue des périodiques. Annales de l'institut supérieur de philosophie. Rezension u.a. zu einem Beitrag von Lambrecht zur Völkerpsychologie mit Verweis auf Willmann als Pädagogen. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1913), Bd. LXXVI, S. 552-557.
- PILLON, François: Rezension zu: Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. In: La Critique Philosophique. Nouvelle Série (1886), Bd 1, S. 304-318.
- PILLON, François: Rezension zu: Pinloche: Principales œuvres pédagogiques de Herbart. In: L'année philosophique 5 (1894), S. 276f.
- PILLON, François: Rezension zu: Mauxion: L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart. In: L'année philosophique 11 (1900), S. 297f.
- PINLOCHE, Auguste: Herbart. Principales œuvres pédagogiques. Alcan, Paris/Tallandier, Lille 1894.
- PINLOCHE, Auguste: Revue de l'étranger – Allemagne. In: Revue Pédagogique (Januar-Juni 1899), 370-384.
- PINLOCHE, Auguste: Pestalozzi et l'éducation populaire moderne. Alcan, Paris 1902.
- PINLOCHE, Auguste: Französisches Schulwesen. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. Band 3. Beyer, Langensalza 1905, S. 76-96.
- PITOLLET, Camille: Georges Palante (1862-1925). In: Mercure de Flandre (Juni-Juli 1931), S. 9-30.
- POHL, Horst-Erich: Die Pädagogik Wilhelm Reins. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1972.
- POIDEVIN, Raymond/Jacques Bariéty: Les relations franco-allemandes 1815-1975. Armand Colin, Paris 1977.
- POITEVIN, Léon: Rezension zu: Paul Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. In: Revue philosophique de la France et de l'étranger (1907), Bd. LXIII, Paris 1907, S. 544-548.
- POLZ, E.: Reins Bedeutung für die Schulpolitik. In: B. Hofmann (Hrsg.): Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Zu seinem 70. Geburtstag, bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1917, S. 134-139.
- POYER, Georges: Herbert Spencer. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire. Band 2. Hachette, Paris 1911. Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 1922-1924.
- PRODNER, Edvard: Das Verhältnis der katholischen Pädagogen zur Herbartianischen Pädagogik auf slowenischem Gebiet. In: Johanna Hopfner/András Németh (Hrsg.): Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen. Frankfurt/M. 2008, S. 103-121.
- PRONDCZYNSKY, Andreas von: Universitätspädagogik und lokale pädagogische Kultur in Jena zwischen 1885 und 1933. In: Langewand/Prondczynsky (Hrsg.): Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim 1999.
- PROST, Antoine: Histoire de l'enseignement en France 1800-1967. Armand Colin, Paris 1968.
- PRUVOST, Jean: Le vocabulaire par l'image de la langue française. Un outil culturel oublié: Les leçons de la désaffection. In: Revue de didactologie des langues-cultures, 4 (2002) Nr. 128, S. 399-412.
- RAWNSLEY, Rosalind/Alex Robertson: Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England – der Beitrag Frank Herbert Haywards (1872-1954). In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Beltz, Weinheim 1998, S. 65-85.
- REDDIE, Cecil: Abbotsholme 1889-1899. Verlag George Allen, London 1900.
- REIN, Wilhelm (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bände. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1895-1899.
- REIN, Wilhelm (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. 10 Bände und 1 Registerband. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1903-1911.
- REIN, Wilhelm: Methode. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. Band 5. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1906, S. 845-847.
- REIN, Wilhelm: Das deutsch-französische Kulturproblem im Elsaß. In: Der Tag 287 (1907). Erster Teil: Illustrierte Zeitung, o.S.
- REIN, Wilhelm: Aus dem Elsaß. In: Der Tag 317 (1908a). Erster Teil: Illustrierte Zeitung, o.S.
- REIN, Wilhelm: Vom „Bildungsschwindel“ im Elsaß. In: Der Tag (1908b). Ohne Angabe der Nummer und o.S. Kopie des Artikels einsehbar am Wilhelm Rein Archiv der AIHF (AIHF, WRA, RB AWR 1, 117).
- REIN, Wilhelm: Aus dem Elsaß. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 45 (1908/09), S. 442f.
- REIN, Wilhelm: Aus dem Elsaß. In: Der Tag (1909a). Ohne Angabe der Nummer und o.S. Kopie des Artikels einsehbar am Wilhelm Rein Archiv der AIHF (AIHF, WRA, RB AWR 2, 153).
- REIN, Wilhelm: Elsaß-Lothringische Vereinigung. In: Der Tag 280 (1909b), o.S.
- REIN, Wilhelm: Vom deutschen Bildungswesen. In: Straßburger Post 561 (1910a), Erste Morgenausgabe, o.S.
- REIN, Wilhelm: Die deutsche Lehrerversammlung in Straßburg. In: Der Tag 123 (1910b), o.S.
- REIN, Wilhelm: Allemagne. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Band 1. Hachette, Paris 1911. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 32-48.
- REIN, Wilhelm: Vom Schulleben. In: Rudolf Lassahn (Hrsg.): Das Schulleben. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1969.

- REIN, Wilhelm/A. Pickel/Eduard Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Band 1-8: Das erste Schuljahr – Das achte Schuljahr. Bleyl und Kämmerer, Dresden 1878-1885.
- REIN, Wilhelm: Theorie der Didaktik. Herausgegeben von Ralf Koerrenz. Verlag IKS Garamond, Edition Paideia, Jena 2006.
- RIBOT, Théodule: La psychologie de Herbart. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1876a), Bd. II, S. 68-85.
- RIBOT, Théodule: La psychologie ethnographique en Allemagne. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1876b), Bd. II, S. 596-607.
- RIBOT, Théodule: Rezension zu: Stricker. Studien über die Assoziation der Vorstellungen. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1883), Bd. XVI, S. 197-200.
- RIBOT, Théodule: La psychologie allemande contemporaine. Alcan, Paris 1898.
- RICHARD, Gaston: Rezension zu: Theodor Elsenhans: Wesen und Entstehung des Gewissens: eine Psychologie der Ethik. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1895), Bd. XL, S. 85-97.
- RICHARD, Gaston: Rezension zu: Dispensa: La scienza dell' insegnamento fondata sulla sociologia. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1904), Bd. LVIII, S. 206f.
- RICHTER, Virginia: Ereignis Frauenstudium. Frauen als Außenseiterinnen und Pionierinnen in der Wissenschaft. In: Elke Wendler/Alexander Zwickies (Hrsg.): 100 Jahre Frauenstudium an der Universität Jena. Texte zum Jenaer Universitätsjubiläum, Bd. 5. IKS Garamond, Jena 2009, S. 21-39.
- ROGET, F.-E.: La vérité sur „l'éducation nouvelle“. Im Anhang zu: Cecil Reddie: Abbotsholme 1889-1899. Verlag George Allen, London 1900, S. 569-574.
- ROEHRICH, Edouard: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. Delagrave, Paris 1884.
- ROEHRICH, Edouard: L'attention spontanée et volontaire. Alcan, Paris 1907.
- ROEHRICH, Edouard: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. Alcan, Paris 1910.
- ROERICH: L'attention spontanée. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1906), Bd. LXII, S. 136-159.
- ROINER, Franz: Autriche. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 136-149.
- RÖSEBERG, Dorothee: Formation de la raison. Zur Geschichte französischer Wissenskultur aus interkultureller Perspektive (18.-21. Jh.). Herausgegeben von Anne Stiebritz. Garamond, Edition Paideia, Jena 2012.
- RÖSTEL, R.: Urtheile französischer Lehrer über unser Volksschulwesen. In: *Schulblatt für die Provinz Brandenburg* 65 (1900), S. 372-387.
- RUDE, Adolf: Die Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule. In: Herbart und die Herbartianer. Ein Beitrag zur Geschichte der Philosophie und der Pädagogik. Sonderabdruck aus dem encyclopädischen Handbuch der Pädagogik von W. Rein in Jena. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1897, S. 52-154.
- RÝDL, Karel: Herbartianismus als schulpädagogisches Konzept in Böhmen am Beispiel G.A. Lindners. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 55-61.
- S., J.: Herbart et Diesterweg. In: *Revue Pédagogique* (Januar-Juni 1885), Bd. VI, S. 273.
- S., M.: Kurzrezension zu: Flügel: Herbarts Leben und Werk. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1913), Bd. LXXVI, S. 220.
- SAGE, M.: L'éducation en Allemagne, en Angleterre et en France au commencement du XIXe siècle. In: *Journal des Instituteurs* 52 (1900), S. 1054-1056.
- SATZUNG des VfwP. In: Vierteljahrszeitschrift für philosophische Pädagogik (1919/1920), S. 237-240.
- SAUTRÉAUX, Léon: Rezension zu: Franz Erhard: Metaphysik. Band I. Erkenntnistheorie. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1895), Band XL, S. 189-197.
- SCHMIDT, H.: Rezension zu: Radestock: Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1882), Bd. XIII, S. 208f.
- SCHOEN, Henri: Herbart in Frankreich. In: *Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik* 5 (1898), S. 220f.
- SCHOEN, Henri: Ein hervorragender Vertreter der herbartischen Philosophie in Frankreich. In: *Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik* 15 (1908), Nr. 3, S. 75-80 u. 123-131.
- SCHOLZ: Reins Lebensbild. In: B. Hofmann (Hrsg.): Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Zu seinem 70. Geburtstag, bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1917, S. 5-18.
- SCHOTTE, Alexandra: Heilpädagogik als Sozialpädagogik. Johannes Trüper und die Sophienhöhe bei Jena. Edition Paideia, Jena 2010.
- SEAILLES, Gabriel: L'enseignement de la philosophie en Allemagne. In: *Revue internationale de l'enseignement* 6 (1883), S. 956-976.
- SÉE, Camille: Discours de M. Camille Sée. In: *Le jubilé des lycées et collèges de jeunes filles et de l'Ecole normale de Sèvres*. Félix Alcan, Paris 1911, S. 53-63.

- SEGOND, J.: Rezension zu: Stein: An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1901), Bd. LII, S. 216-223.
- SNOWDEN, Albert A.: *Etats-Unis*. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 1. Hachette, Paris 1911. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007, S. 576-582.
- SOMMER, Manfred: Husserl und der frühe Positivismus. Klostermann, Frankfurt/M. 1985.
- SPRUNG, Lothar und Helga Sprung: Wurde Rudolph Hermann Lotze (1817-1881) in der Geschichte der Psychologie zu Recht vergessen? An der Schwelle vom philosophischen Empirismus zur empirischen Psychologie. In: *Psychologie und Geschichte* 3/4 (2002), S. 271-282.
- STAEL, Anne Louise Germaine de: *De l'Allemagne*. Bibliothèque-Charpentier. Paris 1862 [? – Jahresangabe nicht eindeutig].
- STEEG, Jules: L'Herbartianisme en Allemagne. In: *Revue Pédagogique* 6 (Januar-Juni 1885), Delagrave, Paris 1885, S. 560-565.
- STEEG, Jules: Stoy. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 2. Hachette. Paris 1888a, S. 2826f.
- STEEG, Jules: Ziller. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Teil 1, Band 2. Hachette. Paris 1888b, S. 3005f.
- STEEG, Jules: La discipline libérale. In: *Revue Pédagogique* 24 (Januar-Juni 1894), 97-106.
- STEEG, Jules: Stoy. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 2. Hachette, Paris 1911a. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007a, S. 1931f.
- STEEG, Jules: Ziller. In: Ferdinand Buisson (Hrsg.): *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*. Band 2. Hachette, Paris 1911b. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007b, 2068f.
- STOY, Heinrich: *Pädagogik der Schulreise*. Engelmann, Leipzig 1898.
- STOY, Karl Volkmar: *Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. Erster Teil: *Encyclopädie der Pädagogik*. Engelmann, Leipzig 1861.
- STOY, Karl Volkmar: *Lehrerberuf und Lehrerseminar*. Pädagogisches Glaubensbekenntnis bei der Eröffnung des ersten Lehrerseminars für das evangelische Oesterreich. Carl Fromme, Wien 1868.
- STOY, Karl Volkmar: *Organisation des Lehrerseminars*. Engelmann, Leipzig, 1869.
- STOY, Karl Volkmar: *Encyclopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. 2. umgearbeitete und vermehrte Auflage. Engelmann, Leipzig 1878.
- STRASZEWSKI, Maurice: Herbart, sa vie et sa philosophie d'après des publications récentes. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1879), Bd. VII, S. 504-526 u. 645-673.
- STREICHER, B.: Die deutsche Mädchenerziehung im Spiegel eines Franzosen [deutsche Übersetzung des französischen Originalartikels]. In: *Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* 46 (1894) Nr. 50-51, S. 487-490, 500.
- TARSOT, L.: Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger pendant l'année scolaire 1891-1892. In: *Revue pédagogique* (Januar-Juni 1892), Bd. XX, S. 59-62.
- TERRAL, Hervé: Les savoirs du maître. Enseigner de Guizot à Ferry. L'Harmattan, Paris 1998.
- TERRAL, Hervé: Henri Marion: la discipline libérale et la vie scolaire. In: Alain Picquenot, Christian Vitali (Hrsg.): *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. Scérén, CRDP Académie de Dijon 2007, S. 29-36.
- THIRY, Paul: Die neue Schule. Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Unterrichts- und Erziehungsmethoden in Frankreich. In: *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* 4 (1905) Bd. 12, S. 337-344 u. 452-457 und *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* 4 (1906) Bd. 13, S. 173-178.
- THIRY, Paul: Zur Frage der praktischen Verwendung der Schulferien. In: *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* 1 u. 2 (1907) Band 14, S. 39-41 und S. 75-78.
- THOMAS, P.-Félix: Rezension zu: Dugas: *Le problème de l'éducation*. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques. In: *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (1909), Bd. LXVIII, S. 536-540.
- TITTMANN, Bruno: Herbart in französischer Beleuchtung. Rezension zu: Louis Gockler: *La Pédagogie de Herbart*. In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik* 40 (1908), 96-99.
- TOUSSAINT, Charles: Über den Anfang des französischen Unterrichts. In: *Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena* 3 (1891), S. 52-75.
- TOUSSAINT, Charles: *Le Seminar pédagogique d'Iéna*. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1892), S. 463-477.
- TRÖHLER, Daniel: *Lehrerbildung, Nation und pädagogische Historiographie*. Die ‚Geschichten der Pädagogik‘ in Frankreich und Deutschland nach 1871. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2006) Nr. 4, S. 540-554.
- TROUILLET, Bernard: *Das deutsch-französische Verhältnis im Spiegel von Kultur und Sprache*. Beltz, Frankfurt/M. 1981.
- TROUILLET, Bernard: „Der Sieg des preußischen Schulmeisters“ und seine Folgen für Frankreich 1870-1914. Böhlau, Köln/Wien/Weimar 1991.

- TSCHAVDAROVA, Albena: Herbartianismus in Bulgarien – die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der Pädagogik Wilhelm Reins. In: Rotraud Coriand/Michael Winkler (Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Beltz, Weinheim 1998, S. 87-97.
- TURQUET, Auguste: *Les voyages scolaires en Allemagne*. In: *Annuaire de l'enseignement primaire* (1892), S. 485-489.
- UN INSTITUTEUR: De l'enseignement de la langue maternelle. But, methodes, procédés. Deuxième article: Méthode. In: *Revue de l'enseignement primaire* 2 (1890), S. 21f.
- VINCZE, Beatrix: Die Wirkung des Herbartianismus in den Lehrwerken des ungarischen Gymnasiums zur Jahrhundertwende. In: Johanna Hopfner/András Németh (Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie*. Peter Lang, Frankfurt/Main 2008, 123-134.
- VOGEL, Jakob: Lernen vom Feind. Das Militär als Träger des deutsch-französischen Kulturtransfers im 19. Jahrhundert. In: Martin Aust, Daniel Schönpflug (Hrsg.): *Vom Gegner lernen. Feindschaften und Kulturtransfers im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts*. Campus Verlag, Frankfurt/M. 2007.
- WALTZ, Jean-Jacques (Hansi): Herr Professor Rein – Jena und das deutsch-französische Kulturproblem im Elsass. Karrikatur mit Kommentar: Ein Deutscher erster Klasse. In: *Journal de Colmar* (1907). Nummer der Ausgabe und Seite unbekannt. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 1.
- WALTZ, Jean-Jacques (Hansi): *Professor Knatschke. Veuve Bader, Mühlhausen im Elsass 1908*.
- WALTZ, Jean-Jacques (Hansi): *Mon village, ceux qui n'oublient pas*. Floury, Paris 1913.
- WENDLER, Elke: Vorbemerkung. In: Elke Wendler/Alexander Zwickies (Hrsg.): *100 Jahre Frauenstudium an der Universität Jena. Texte zum Jenaer Universitätsjubiläum*, Bd. 5. IKS Garamond, Jena 2009, S. 5f.
- WENGER, Klaus Rudolf: *Preußen in der öffentlichen Meinung Frankreichs 1815-1870. Politische Aspekte des französischen Preußenbildes; ein Beitrag zur historischen Analyse nationaler Urteilsklischees*. Musterschmidt, Göttingen 1979.
- WILLMANN, Otto: *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester 1874*. In: Heinrich Bitterlich-Willmann (Hrsg.): *Otto Willmann, Sämtliche Werke*. Band 3. Erstauflage 1874, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1971, S. 446-511.
- WILLMANN, Otto: *Enzyklopädie der Pädagogik. Vorlesung an der Universität Prag im Sommersemester 1876*. In: Heinrich Bitterlich-Willmann (Hrsg.): *Otto Willmann, Sämtliche Werke*. Band 4. Erstauflage 1876, Neuauflage Scientia Verlag, Aalen 1980, S. 209-294.
- WILLMANN, Otto: *Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche*. In: *Revue internationale de l'enseignement* 1 (1881). Société de l'Enseignement Supérieur, S. 359-377.
- WILLMANN, Otto: *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt*. 2 Bände. 2. Auflage. Vieweg, Braunschweig 1894 u. 1895.
- WITTENBRUCH, Wilhelm: *Die Pädagogik Wilhelm Reins*. Henn Verlag, Ratingen 1972.
- X., M.: Rezension zu: Gockler: *La pédagogie de Herbart*. In: *Le Journal des Savants – Nouvelle Série* 3 (1905), S. 448-450.
- ZAJAKIN, Oleg: *Der Herbartianismus und die Lehrerbildung in Russland*. In: Rotraud Coriand (Hrsg.): *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003, S. 245-255.
- ZAJAKIN, Oleg: *Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik in der Mitte des 19. Jahrhunderts*. LIT-Verlag, Münster 2004.
- ZIEGLER, Christian: *Literatur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule*. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): *Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*. 4. Band, 2. Auflage. Hermann Beyer und Söhne, Langensalza 1906, S. 264-278.
- ZILLER, Tuiskon: *Allgemeine Pädagogik*. Zweite, sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesungen über Allgemeine Pädagogik. Herausgegeben von Dr. Karl Just. Verlag von Heinrich Matthes, Leipzig 1884a.
- ZILLER, Tuiskon: *Grundlegung zur Lehre vom Erziehenden Unterricht*. Zweite verbesserte Auflage mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers. Herausgegeben von Theodor Vogt. Verlag Veit und Comp., Leipzig 1884b.

2 Tabellarische Mitglieder- und Teilnehmerverzeichnisse in Zeitschriften

2.1 Verzeichnisse und Übersichten der Seminarmitglieder am Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena (VSM)

- VSM 1: Übersicht über den Besuch des Seminars. In: Reich: Bericht über die Thätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 1 (1888), 22.
- VSM 2: Übersicht über den Besuch des Seminars. In: E. Scholz: Bericht über die Thätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 3 (1891), 24.
- VSM 3: Übersicht über den Besuch des Seminars. In: E. Scholz: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 4 (1892), 37.

- VSM 4 und Statistische Notizen: In: Ohne Autor: Beigaben. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 4 (1892), 183-189.
- VSM 5: Übersicht über den Besuch des Seminars. In: E. Scholz: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 5 (1894), 36f.
- VSM 6: In: Ohne Autor: Beigaben. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 5 (1894), 223-226.
- VSM 7: In: Martin Glück: Beigaben. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 6 (1895), 181-185.
- VSM 8: In: Ohne Autor: Anhang. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 8 (1899), 214-224.
- VSM 9: In: Ohne Autor: Anhang. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 9 (1901), 220-225.
- VSM 10: In: Anhang zu H. Landmann: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 10 (1903), 51-62.
- VSM 11: In: Anhang zu H. Landmann: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 11 (1904), 171-175.
- VSM 12: In: Anhang zu Paul Henkler: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 12 (1906), 25-40.
- VSM 13: In: Anhang zu A. Böhm: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 13 (1909), 78-93.
- VSM 14: In: Anhang zu A. Böhm: Bericht über die Tätigkeit des Seminars. In: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena 15 (1913), 32-41.

2.2 Verzeichnisse der Stipendiaten der *Bourses de Séjours* (VB)

- VB 1: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1887), S. 166f.
- VB 2: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1892), S. 240f.
- VB 3: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1894), S. 233-235.
- VB 4: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1895), S. 272.
- VB 5: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1896), S. 277f.
- VB 6: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1897), S. 275f.
- VB 7: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1898), S. 277.
- VB 8: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1899), S. 277f.
- VB 9: In: Annuaire de l'enseignement primaire (1900), S. 283f.

3 Archivmaterial

3.1 Briefe (Einzelnachweise)

- BERTHET, Ferdinand: Brief an Wilhelm Rein vom 20. 07. 1895. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 5a.
- BERTHET, Ferdinand: Brief an Wilhelm Rein vom 25. 07. 1895. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 5b.
- BESNARD/Mahane: Einladungsschreiben der Ehemaligenverbände der ENS in Fontenay und Saint-Cloud an Wilhelm Rein anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Institutionen vom 12. 04. 1906. AIHF, WRA, O FR, Nr. 14.
- BOQUEZ: Offizielles Schreiben an Wilhelm Rein vom 31. 08. 1894. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 2.
- BRÉAL, Michel/Guillaume Jost: Offizielles Schreiben des französischen Ministeriums für Unterricht und Kultur an Wilhelm Rein vom 06. 08. 1887. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 1.
- CHABOT, Charles: Brief an Wilhelm Rein vom 15. 03. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 16 bzw. AIHF, WRA, O VII, K6, Nr. 141.
- DÉVAUD, Eugène: Brief an Wilhelm Rein vom 05. 10. 1905. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 13a bzw. AIHF, WRA, O VII, K6, Nr. 162a.
- DÉVAUD, Eugène: Brief an Wilhelm Rein vom 16. 03. 1906. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 13b bzw. AIHF, WRA, O VII, K6, Nr. 162b.
- ECOLE NATIONALE SUPERIEURE DES MINES: Offizielles Schreiben der Schulleitung an Wilhelm Rein von April 1903. Tagesangabe fehlt. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 9.
- GIRAUDON, M.: Brief an Wilhelm Rein vom 23. 03. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 17.
- GUËX, François: Brief an Wilhelm Rein vom 05. 06. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 20a bzw. AIHF, WRA, O IX, K7, Nr. 130a.

- GUEx, François: Brief an Wilhelm Rein vom 14. 10. 1907. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 20b bzw. AIHF, WRA, O IX, K7, Nr. 130b.
- GUILLAUME, James: Brief an Wilhelm Rein vom 14. 04. 1908. Brief an Wilhelm Rein vom 21. 06. 1903. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 18 bzw. AIHF, WRA, O X, K7, Nr. 142.
- JOST, Guillaume: Brief an Wilhelm Rein vom 10. 04. 1895. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 3.
- KÖNIG, Karl: Postkarte an Wilhelm Rein vom 19. 04. 1910. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 3.
- LEFÈVRE, Georges: Brief an Wilhelm Rein vom 02. 02. 1904. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 11 bzw. AIHF, WRA, O XIV, K9, Nr. 17.
- PERRIN, Jules: Brief an Wilhelm Rein vom 22. 07. 1895. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 6.
- PINLOCHE, Auguste: Brief an Wilhelm Rein vom 26. 08. 1913. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 19.
- PRÉVÔT, René: Brief an Wilhelm Rein vom 10. 06. 1907. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 6a.
- PRÉVÔT, René: Brief an Wilhelm Rein vom 19. 06. 1907. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 6b.
- RAUBER, B.: Offizielles Schreiben an Wilhelm Rein. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 4 bzw. AIHF, WRA, O Dig, K10, Nr. 80.
- ROTÉE, G.: Brief an Wilhelm Rein vom 29. 06. 1898. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 8.
- SCHERDLIN: Brief an Wilhelm Rein vom 21. 06. 1903. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 10 bzw. AIHF, WRA, O Dig, K11, Nr. 130.
- THIBAUT, B.: Brief an Wilhelm Rein vom 27. 06. 1906. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 15 bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 22.
- THIRY, Paul: Brief an Wilhelm Rein vom 15. 10. 1904. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 12a bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 26a.
- THIRY, Paul: Postkarte an Wilhelm Rein vom 21. 11. 1904. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 12b bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 26b.
- THIRY, Paul: Brief an Wilhelm Rein vom 08. 01. 1905. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 12c bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 26c.
- THIRY, Paul: Brief an Wilhelm Rein vom 20. 01. 1906. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 12d bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 26d.
- THIRY, Paul: Brief an Wilhelm Rein vom 09. 05. 1906. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 12e bzw. AIHF, WRA, O Dig, K12, Nr. 26e.
- WERNER, Paul: Brief an Wilhelm Rein vom 10. 04. 1913. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E2, Nr. 40.
- VIVET, A.: Brief an Wilhelm Rein vom 26. 07. 1895. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 7.

3.2 Gesammelte Briefe

- BRAUN, Werner: Briefe an Wilhelm Rein. 1907-1912. Originaldokumente im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E2, Nr. 34-37.
- KAPP, W.: Briefe an Wilhelm Rein. 1912-1914. Originaldokumente im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E2, Nr. 55-58.
- KÖNIG, Karl: Briefe an Wilhelm Rein. 1895-1919. Originaldokumente im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E2, Nr. 1-27.
- REICHARDT, M.: Briefe an Wilhelm Rein. 1913-1914. Originaldokumente im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E2, Nr. 28-33.
- TRUSCHEL, L.: Briefe an Wilhelm Rein. 1908-1921. Originaldokumente im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 1-13.

3.3 Weitere Archivmaterialien

- ARCHIVES DEPARTEMENTALES DE SAÔNE-ET-LOIRE: Personalakte zu Lucie Lessieux. 3 T 100S.
- ARCHIVES MUNICIPALES DE MONTAUBAN: Geburtsregister der Stadt Albias. Bestand EC, Dokument N, Zeitraum 1874-1878.

- ARCHIVES MUNICIPALES DE VANNES: Personalakte zu Louis Paulin. Ohne Signatur.
 ARCHIVES MUNICIPALES DE VANNES: Personalakte zu Victor Paulin. Ohne Signatur.
 JENAER UNIVERSITÄTSARCHIV: Bestand C, Nr. 24: Dokumente 108, 113/117, 132, 139, 164, 171, 189; Bestand C, Nr. 25: Dokumente 1, 12, 30, 34, 42, 43, 45-47, 50-55, 57, 65, 69, 76, ohne Nummer.
 JENAER UNIVERSITÄTSARCHIV: Bestand S, Abt. I, 206 (5): Liste ehemaliger Schüler des pädagogischen Seminars in Jena; Frankreich, Holland und Amerika – Frankreich (1897); Sammlung Z, Nr. 180 (aus: Bestand S, Abt. I, Beleglisten des Pädagogischen Universitäts-Seminars 1896-1899 und 1898-1900); Bestand S, Abt. I, 203: Mitglieder des pädagogischen Seminars, seit WS 1886/87 bis 1893.
 WILHELM REIN ARCHIV AN DER AIHF: Kopien der handschriftlichen Teilnehmerlisten zu den von Wilhelm Rein an der Universität Jena zwischen Sommersemester 1886 und Wintersemester 1912 angebotenen pädagogischen Vorlesungen und Seminare. AIHF, WRA, O TNL, Nr. 1-40.
 WILHELM REIN ARCHIV AN DER AIHF: Kopien der handschriftlichen Teilnehmerlisten zu den von Wilhelm Rein während der Jenaer Ferienkurse 1906 angebotenen Veranstaltungen. AIHF, WRA, O TNL, Nr. 41-49.
 WILHELM REIN ARCHIV AN DER AIHF: Kopie der handschriftlichen Teilnehmerliste zu der von Wilhelm Rein während der Jenaer Ferienkurse 1908 angebotenen Veranstaltung: Bildungsprobleme der Gegenwart. AIHF, WRA, O TNL, Nr. 50.
 WILHELM REIN ARCHIV AN DER AIHF: Übersetzung eines Artikels aus dem Journal de Colmar vom 01. Januar 1908. AIHF, WRA, O E1, Nr. 2.
 WILHELM REIN ARCHIV AN DER AIHF: Kopie von: Rein, Wilhelm: Vom „Bildungsschwindel“ im Elsaß. In: Der Tag (1908). Januar oder Februar 1908. AIHF, WRA, RB AWR 1, Nr. 117.

4 Digitale Medien

4.1 Software

- BUISSON, Ferdinand (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 1 und 2. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007.
 HUSSER, Anne-Claire/Philippe Marcerou: L'édition numérique du *Nouveau dictionnaire de Ferdinand Buisson*. Geleitet von: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. Band 1 und 2. Hachette, Paris 1911, Digitale Neuauflage. PC CD-ROM, INRP 2007.

4.2 Onlinenachweise

- OLN 1: AIBL (ACADÉMIE DES INSCRIPTIONS ET BELLES-LETTRES). Homepage der Académie des Inscriptions et Belles-Lettres. Internetpräsentation des Journal des Savants.
 Abrufbar unter: <http://www.aibl.fr/publications/collections/journal-des-savants/?lang=fr>
 Zugriff am 04.07.2013
 OLN 2: AIHF (Homepage der Arbeitsstelle für internationale Herbartianismusforschung). Alphabetische Bibliographie pädagogischer Herbartianismus. 2011.
 Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/herbartianismus-forschungsstelle/Bibliographie.shtml>
 Zugriff am 30.08.2011.
 OLN 3: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Ernst Julius Barth. 2011. Abrufbar unter: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/barth.pdf>
 Zugriff am 02.01.2014
 OLN 4: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Friedrich Bartholomäi. 2011. Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/bartholom__i.pdf
 Zugriff am 20.11.2013
 OLN 5: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Friedrich Wilhelm Dörpfeld. 2011. Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/d__rpfeld-1.pdf
 Zugriff am 18.04.2013
 OLN 6: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Gustav Adolf Lindner. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/lindner-1.pdf> Zugriff am 03.12.2012
 OLN 7: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Karl Eduard Mager. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/mager.pdf> Zugriff am 01.12.2012
 OLN 8: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Wilhelm Rein. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/rein.pdf> Zugriff am 18.04.2013
 OLN 9: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Ernst von Sallwürk. 2011. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/sallw__rk_von-1.pdf
 Zugriff am 02.01.2014

- OLN 10: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Karl Volkmar Stoy. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/stoy.pdf> Zugriff am 18.04.2013
- OLN 11: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Ludwig Strümpell. 2011. Abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/str__mpell.pdf Zugriff am 02.01.2014.
- OLN 12: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Johannes Trüper. 2011. Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/tr__per.pdf Zugriff am 18.04.2013
- OLN 13: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Theodor Wiget. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/wiget.pdf> Zugriff am 18.04.2013
- OLN 14: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Otto Willmann. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/willmann.pdf> Zugriff am 18.04.2013
- OLN 15: AIHF. Lebensskizzen ausgewählter Herbartianer. Dokument zu Tuiskon Ziller. 2011. Abrufbar unter: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/ziller.pdf> Zugriff am 18.04.2013
- OLN 16: AIHF. Zeitschriftenbibliographie: Pädagogische Studien. 2011. Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/herbartianismus-forschungsstelle/zeitschriften/ps_1.pdf Zugriff am 20.11.2013
- OLN 17: ARRÊTÉ du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques. Abrufbar unter: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_primaire1882.pdf Zugriff am 14.02.2013
- OLN 18: ARRÊTÉ du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques. Programmes Annexes. Abrufbar unter: http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_primaire1882.pdf Zugriff: 14.02.2013
- OLN 19: BIBLIOTHEQUE DIDEROT. Offizielle Website der Bibliothèque Diderot in Lyon: Abrufbar unter: <http://www.inrp.fr/numerisations/presentation.php?periode=4> Zugriff am 18.09.2013
- OLN 20: BIBLIOTHEQUE DIDEROT. Offizielle Website der Bibliothèque Diderot in Lyon: Abrufbar unter: <http://www.bibliotheque-diderot.fr/bibliotheque-numerique/journal-des-instituteurs-et-institutrices-1858-1940--121709.kjsp?RH=3BIBDD-050102&RF=3BIBDD-050101> Zugriff am 15.06.2013
- OLN 21: HISTORISCHES LEXIKON DER SCHWEIZ. Onlineausgabe. Eintrag zu Dévaud, Eugène. Version vom 10.01.2006. Abrufbar unter: <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D9670.php> Zugriff am 12.01.2014.
- OLN 22: INRP: Onlineausgabe der Edition Électronique des Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- OLN 23: KAMELA, M./K. Weisswasser: Stichwort zu Straszewski, Maurycy. In: Österreichisches Biographisches Lexikon 1815-1950. Band 13 (Lfg. 61, 2009), S. 367f. Onlinefassung. Abrufbar unter: http://www.biographien.ac.at/oeb1/oeb1_S/Straszewski_Maurycy_1848_1921.xml Zugriff am 29.06.2012.
- OLN 24: KATALOG BNF. Katalog der Französischen Nationalbibliothek. Abrufbar unter: <http://catalogue.bnf.fr/servelet/biblio?idNoeud=1&ID=41639958&SN1=0&SN2=0&host=catalogue> Zugriff am 21.02.2013
- OLN 25: MEDIAS19: Homepage der kanadisch-französischen wissenschaftlichen Plattform zur Literaturrecherche Medias19. Abrufbar unter: <http://www.medias19.org/index.php?id=13781> Zugriff am 10.11.2013
- OLN 26: ORTH, Ernst W.: Jachmann, Reinhold Bernhard. In: Neue Deutsche Biographie. Band 10 (1974), S. 213-215. Onlinefassung. Abrufbar unter: <http://www.deutsche-biographie.de/pnd118869744.html> Zugriff am 09.12.2013
- OLN 27: UNIVERSITÉ 3 LILLE: Homepage der Université 3 Sciences Humaines et Sociales Charles-de-Gaulles in Lille. Abrufbar unter: <http://irhis.recherche.univ-lille3.fr/00-SiteUniversite/htdocs/lefevre-georges.html> Zugriff am 10.01.2014

VI Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

Tabellen

Tab. 1: Übersicht über die einschlägigen Monographien der französischen Herbart-rezeption	88
Tab. 2: Tabellarische Übersicht über die Übertragung Herbartischer Begrifflichkeiten ins Französische	90
Tab. 3: Chronologische tabellarische Übersicht über relevante Zeitschriftenbeiträge zur französischen HuH-Rezeption (nach Zeitschriften geordnet)	96
Tab. 4: Tabellarische Übersicht über einschlägige Fundstellen zu Herbart und Herbartianismus in den beiden Ausgaben des Dictionnaire (DP1 und NDP) ..	145
Tab. 5: Französische HuH-Rezipienten und ihre Beteiligung an der Bildungsreform ...	174
Tab. 6: Grundlegende systematische Stichworte im Dictionnaire von Autoren mit Verbindung zur HuH-Rezeption	206
Tab. 7: Zöglinge der ENS in Saint-Cloud am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar	236
Tab. 8: Tabellarische Aufstellung der deutschen Partnerinstitutionen der Bourses de séjours mit (möglicher) herbartianisch-pädagogischer Prägung	244
Tab. 9: Tabellarische Übersicht über die französischen Mitglieder am Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminar	256
Tab. 10: Tabellarische Übersicht über die französischen Teilnehmer an den Jenaer Ferienkursen	272

Abbildungen

Abb. 1: Aufgliederung des Rezeptionsbegriffes	18
Abb. 2: Überblick über die französische HuH-Rezeption gemäß der Aufgliederung des zugrundeliegenden Rezeptionsbegriffs	295

VII Abkürzungsverzeichnis

AEP	Annuaire de l'Enseignement Primaire (ZS)
AIHF	Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung
APh	L'année philosophique (ZS)
AV	Art des Verweises
B	Boursier
Bbl	Bibliographische Angaben zu HuH-Literatur
BDL	Kürzel zur Zitierung der offiziellen Website der Lyoner Bibliothèque Diderot
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
CPh	La Critique Philosophique (ZS)
DP	Bezeichnet die erste, vierbändige Ausgabe in zwei Teilen des Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1878-1887)
DP1	Bezeichnet den ersten, allgemeinpädagogischen zweibändigen Teil des DP
DP2	Bezeichnet den zweiten, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen zweibändigen Teil des DP
Ebd./ebd.	ebenda
EN	École Normale
ENS	École Normale Supérieure
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
ggf.	gegebenenfalls
Hhg.	Hervorhebung
Hhg. i.O.	Hervorhebung im Original
HuH-Rezeption	Herbart- und Herbartianismusrezeption
IUFM	Institut universitaire du formation des maîtres
JdS	Le Journal des Savants (ZS)
JII	Journal des Instituteurs et Institutrices (ZS)
JPUS	Jenaer Pädagogisches Universitäts-Seminar
K. GdV	Katja Grundig de Vazquez
KM	Korrespondierendes Mitglied des Jenaer Pädagogischen Universitäts-Seminars
KV	Kurzverweis
LW	Angaben zu Leben und Werk
MGIP	Manuel Général de l'Instruction Primaire (ZS)
NDP	Bezeichnet die überarbeitete, einbändige Neuauflage des Dictionnaire: Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1911)
OLN	Onlinenachweis
o.S.	ohne Seitenangabe
PUSJ	Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena (ZS)
REP	Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieure (ZS)
RIE	Revue Internationale de l'Enseignement (ZS)
RP	Revue Pédagogique (ZS)
RPh	Revue Philosophique de la France et de l'Étranger (ZS)

S.	Seite
s.o.	siehe oben
UAJ	Kürzel zur Zitierung von Dokumenten aus dem Jenaer Universitätsarchiv
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
Ü.	Übersetzung
VfwP	Verein für wissenschaftliche Pädagogik
Vgl./vgl.	vergleiche
VSM	Verzeichnis der Seminarmitglieder am Päd. Universitäts-Seminar zu Jena
VB	Verzeichnis der Stipendiaten (Boursiers) der Bourses de séjours à l'étranger
WRA	Wilhelm Rein Archiv
z.B.	zum Beispiel
ZfPhP	Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (ZS)
zit. n.	zitiert nach
ZS	Zeitschrift – Kürzel markiert Zeitschriftentitel im Abkürzungsverzeichnis
Zt	Herbart/Herbartianer werden direkt oder indirekt zitiert

VIII Personenverzeichnis

- Andraea, Karl 123f.
 Aristoteles 216
 Astié 244, 256, 258
 Auerbach, Sigmund 29, 78, 138-141, 153ff., 169
 Avenarius, Richard 38

 Badley, John Haden 281
 Bain, Alexander 43, 160, 190, 194
 Ballauff, Ludwig 144
 Barth, Ernst 41, 44, 51, 71, 148, 218, 250f.
 Basedow, Johann Bernhard 86
 Bayet, Charles 178
 Bellerate, Bruno 30
 Beneke, Friedrich Eduard 138, 147f., 159
 Benner, Dietrich 45
 Bert, Paul 94
 Berthelot, Marcelin 94
 Berthet, Ferdinand 259, 266, 277f.
 Besson, André 239
 Biedermann 247
 Biedermann, Karl 247
 Bigot, Charles 233
 Bismarck, Otto von 34, 36
 Blaß, Josef Leonhard 45
 Bliedner, Arno 105f.
 Blum, Eugène 101, 225
 Blusy, Eugène 102
 Bon, L.-C. 121-123, 126
 Bonet-Maury, Gaston 246, 258, 265
 Bos, C. 103
 Boutmy, Emile 94
 Bréal, Michel 148-152, 154, 172f., 241, 277
 Buhl, L. 271
 Buisson, Ferdinand 25f., 30, 33, 38f., 75, 93f., 107, 127,
 130-136, 138, 140f., 143, 150-152, 154-157, 167-174,
 176, 178-183, 190, 194, 206-210, 213-222, 224, 229,
 232, 234, 240f., 268, 274-276, 286, 288f., 294, 296

 Calame, G. 147, 149
 Caron 259f.
 Chabot, Charles 22f., 36, 28f., 39, 94, 108-114, 129,
 140f., 154-156, 161, 163, 165f., 173, 176-181, 192,
 224f., 238-241, 259, 268, 276, 282, 287, 289
 Chauvet, Henri 118-122, 235, 246-248, 258-260, 262,
 264, 266f., 269, 273
 Chopin 248
 Chopin, J. 115-118, 235, 246, 248, 258, 260, 264f.,
 268f., 273
 Cellérier, Lucien 102, 114
 Cicero, Marcus Tullius 216
 Clausse, Lucien 271f.
 Comenius, Johann Amos 86, 126, 147, 218

 Compayré, Gabriel 22, 24, 28-30, 38f., 53, 60, 72, 74-85,
 87f., 94, 100, 102, 105, 109-114, 117, 129, 136, 138,
 143, 151, 153, 156-164, 172-175, 177-182, 187-194,
 206, 208-210, 216-218, 220, 224f., 229-234, 240,
 289, 294
 Comte, Auguste 38
 Condorcet, Marie Jean Marquis de 30
 Coriand, Rotraud 45
 Cournot, Antoine Augustin 84
 Cousin, Victor 172
 Cousinet, Roger 149
 Curie, Marie 171

 D., L. 127
 Daguet, Alexandre 63
 Dard (Mlle) 237, 258
 De Crozals, Jacques 239
 Defodon, Charles 172, 217
 De Greef, Guillaume 109
 Demolins, Edmond 279f.
 Denis, Daniel 132
 Dereux, Henri 24, 30, 54-57, 63-66, 75, 78, 87f., 106,
 111, 113, 116, 140f., 157, 163, 165, 173, 176, 179f.,
 192, 206, 233f., 294
 Detmer, Wilhelm 269f.
 Dévaud, Eugène 10, 12, 22, 25f., 28, 31, 58, 60f., 75, 84-
 86, 108, 163, 168-171, 281f., 296
 Diesterweg, Adolph 30, 105, 126, 141, 143, 159, 190
 Dietrich, Heinz 26, 61
 Dittes, Friedrich 22f., 29, 60, 103f., 123, 141, 159
 Dörpfeld, Friedrich Wilhelm 11, 71, 249
 Dreyfus-Brisac, Edmond 124f., 225-228, 240f., 250
 Drobisch, Moritz Wilhelm 38, 41, 53, 57, 126, 130, 250,
 252
 Dubreucq, Eric 30f., 122
 Dubois, Jules 86
 Dubois, Patrick 132f., 135, 137, 208
 Duchatelet 258, 266
 Ducotterd, Xavier 63
 Dufour, E. 114
 Dugas, L. 101, 114
 Dumesnil, Georges 173
 Dumont, Albert 94, 172f.
 Durkheim, Émile 22f., 26, 28-30, 33, 39, 72, 126, 149f.,
 157f., 164, 170, 173, 176, 178f., 181, 192, 206, 209f.,
 218-220, 224, 250, 252, 289

 Eckstein, Friedrich August 125
 Espagne, Michél 15f., 252

 Falloux, Alfred de 133
 Fatalor 103f.

- Fauconnet, Paul 158
 Fechner, Gustav Theodor 52
 Fénelon, François 65, 216
 Ferry, Jules 30, 37f., 48, 131, 136f., 169, 172-174, 179, 222, 224, 231f., 241, 274
 Fichte, Johann Gottlieb 147f., 160
 Flügel, Otto 24, 67, 100, 103, 130
 Fontaine, Alexandre 63
 Fouillée, Alfred Jules Émile 23, 32, 78
 Freud, Sigmund 52
 Frick, Otto Paul Martin 119
 Fröbel, Friedrich 30f., 126, 147, 218
 Fröhlich, Gustav 106
- Gautherin, Jacqueline 33, 39, 53, 156-158, 160, 173, 178, 221, 224, 226, 229f.
 Gedicke, Friedrich 69
 Georg, Jeanne Anna 237, 258f., 266
 Giraudon, M. 239f., 259, 282
 Glisson, François 194
 Gockler, Louis 12, 22-32, 50f., 53, 58, 60f., 63, 68, 71-78, 81, 87f., 90, 95, 100f., 117, 122, 128, 138f., 141, 154f., 157, 161-164, 167, 177, 179-181, 192, 206, 224, 237
 Graff, Mario 275
 Gréard, Octave 173
 Griepenkerl, Friedrich Konrad 54, 56, 63-65
 Guex, François 24f., 63, 66f., 117, 276, 299
 Guillaume, James 122, 133, 136f., 140, 143, 149, 152f., 156, 208, 282, 286
 Guizot, François 93
- Hachette, Louis 172
 Hansel 285
 Hansi 285f.
 Hartenstein, Gustav 64, 67, 100, 127
 Henkel, Katrin 251
 Halbwachs, Maurice 157f.
 Harth, Waltraud 35, 38, 49
 Hayat, Pierre 172f., 193, 199-201
 Helmholtz, Hermann von 52f.
 Hild, Joseph-Antoine 177
 Hofmann, Wilhelm 125
 Hugo, Victor 33
- Jachmann, Reinhold Bernhard 73
 Jacoulet, Édouard 94, 233
 Janet, Paul 25, 127f.
 Jost, Guillaume 23-25, 29, 42, 50f., 94, 106f., 123f., 129, 155f., 164, 172-176, 180, 206, 209, 225, 232, 240f., 243, 248, 258, 262-264, 271, 276-278, 282, 286f., 290, 299
 Jungo, Emilie 272
 Just, Karl Sigismund 78
- Kahn, Pierre 132
 Kaiser-el Saffi, Margret 52
 Kant, Immanuel 30, 57f., 73, 76, 89, 100, 111, 113, 147f., 159f., 188-190, 202, 204, 211, 214
- Kapp, W. 285
 Kehr, Karl 105
 Kehrbach, Karl 64, 67, 100, 109
 Kergomard, Pauline 38, 173
 Klähr, Theodor 238
 König, Karl 51, 283, 285
 Koschnitzke, Rudolf 30, 63
- L., H. 100
 Lachelier, Henri 53, 100
 Lachelier, Jules 53
 Lange, Friedrich Albert 57
 Lannes, Paul 258, 266, 277
 Laurent, Alfred 246f., 258-260, 265-267, 269, 273, 277
 Laurin, M.-T. 126
 Lavis, Ernest 94, 159, 173
 Lazarus, Moritz 126
 Lefèvre, Georges 279
 Lehmensick, Fritz 265
 Leidenfrost, Theodor 243, 248
 Lessieux, Lucie Valentine 271f.
 Leutz, Ferdinand 243
 Liard, Louis 173
 Lietz, Hermann 280
 Lindner, Gustav Adolf 147
 Locke, John 190, 194, 202
 Lotze, Rudolph Hermann 52f., 57
- Mager, Karl 69, 138, 143f., 147
 Maggiolo, Louis 133
 Maier, Hermine 20, 26-29, 51, 58, 74f., 253, 283, 299
 Maigné, Carole 30, 153
 Mann, Friedrich 147
 Manuel, Eugène 173
 Marion, Henri 25, 30, 33, 38f., 67, 84, 94, 107f., 125, 136f., 147, 149f., 154f., 159f., 167-174, 176-206, 209-213, 216, 218, 220, 222-226, 228f., 232-235, 240f., 253, 288-291, 294, 296
 Marion (Mme) 171, 234
 Masius, Karl Wilhelm Hermann 125
 Matasci, Damiano 41
 Mauxion, Marcel 12, 22-24, 26-30, 38, 58, 66, 69-76, 78, 88, 90, 100-102, 109f., 112f., 126f., 129, 140, 156f., 161, 163-165, 167, 173, 176f., 179, 181, 192, 206, 224, 289, 293, 296
 Melouzay, Ildefonse 233
 Mendousse, Pierre 86
 Mentz, Georg 270, 283
 Mill, James 194
 Minjon, Hervé 272
 Molitor, Jacques 30, 83f., 88, 90, 115, 165, 167, 179, 192, 206
 Montaigne, Michel de 65, 108, 121
 Morillot, Paul 239
 Mossie 246
 Müßener, Gerhard 45
 Muzychenko, A. F. 25f.

- Nath, Max 52
- Oelkers, Jürgen 22
- Oulhiou, Yvonne 183
- P., A. 109
- Pasteur, Louis 94
- Paulhan, Jean 23, 32, 78
- Paulin, Victor 271f.
- Pécaut, Elie 136f.
- Pécaut, Félix 38, 94, 170, 172f., 232f., 235, 241, 274
- Perrin, Jules 235, 253, 258-260, 266f., 269, 278
- Pestalozzi, Johann Heinrich 30-32, 68f., 82f., 86, 100, 102, 117, 122, 126f., 143, 147, 150, 157f., 189f., 209, 217f., 224, 288
- Pételot, Charles 259f., 266
- Pickel, A. 29, 104
- Pillon, François 95, 126f., 164, 167
- Pinloche, Auguste 10, 12, 24-26, 30, 67-71, 78, 84, 87f., 100, 102, 107-113, 115, 126f., 156, 191-164, 168-170, 176, 180f., 183, 186, 192, 205f., 208, 215, 240, 268, 271, 276, 279, 282, 286-288, 294, 296, 298
- Platon 102
- Pohl, Horst-Erich 275
- Poirson, Jules 259, 265, 267
- Porvin 267
- Poupard, Hubert 272
- Prévôt, René 284
- Prondczynsky, Andreas von 21
- Quayzin, H. 63
- Quick, Robert Herbert 191
- Ranitzsch, Hermann 119, 242, 248
- Rauber, B. 277
- Reddie, Cecil 280
- Reichardt, M. 285
- Rein, Gustav Adolf 281
- Rein, Hans 281
- Rein, Wilhelm 11f., 20-24, 27, 29, 32, 41, 43-45, 49-51, 66, 71f., 74, 94, 101, 104f., 107-110, 116f., 119f., 122f., 130, 133, 148, 150-156, 159, 163-165, 169, 175f., 180, 220, 222, 224-226, 228, 235-242, 244, 246, 249, 251-255, 258-271, 273-287, 290, 299
- Rein, Siegfried 281
- Renan, Ernest 94
- Renouvier, Charles 23, 32, 95, 126
- Resbecq, Eugène Fontaine de 133
- Ribot, Théodule 30, 52f., 95
- Richter, Karl 64
- Rochrich, Edouard 24, 28, 30, 61f., 78, 84-88, 90, 100-102, 111, 113f., 122, 126f., 129, 139, 142, 161, 163f., 167, 179, 181, 192, 206, 293f., 296
- Rotée, G. 258, 260f., 266f., 269, 278
- Rousseau, Jean-Jacques 31f., 61f., 73, 84, 86f., 108, 111, 113, 121f., 147, 150, 189f., 202, 264, 288
- Rude, Adolf 24
- Sage, M. 115
- Sallwürck, Ernst von 176, 180
- Scheller, E. 29, 104
- Scherdlin 279
- Schmidt, Karl-Adolf 43, 132, 147
- Schoen, Henri 71, 157, 164, 167, 177, 179, 224
- Scholz 254, 274, 278, 282, 286
- Schotte, Alexandra 249, 275
- Seailles, Gabriel 251f.
- Simon, Jules 170, 172, 208
- Sokrates 79
- Spencer, Herbert 73, 127, 136, 159f., 172, 183, 185f., 190f., 288
- Staël, Anne Louise Germaine de 33
- Steeg, Jules 23, 29, 38, 50, 58, 62, 87f., 94, 104f., 129, 142f., 154, 161f., 165, 169, 171-174, 179f., 192, 194, 206, 206, 225, 235, 241, 274
- Steinthal, Heymann 38, 126
- Stern, William 52
- Stoy, Heinrich 72, 101, 155, 237, 264
- Stoy, Karl Volkmar 11, 20, 23, 41, 43-45, 49, 51, 60, 63, 71, 74, 78, 81, 87, 104-106, 109-111, 114, 117, 122, 124f., 130, 138, 142-144, 148, 151, 153, 159, 162, 165, 169, 172, 180, 220, 222, 227f., 240-242, 248-251, 253f., 258, 260, 262, 264, 287, 290
- Straszewski, Maurice 30, 57f., 60
- Strümpell, Ludwig 41, 51, 60, 126, 130, 219, 243, 250, 252
- Taine, Hippolyte 33
- Thibaut, B. 281
- Thiry, Paul 279-281
- Tittmann, Bruno 26, 75
- Toussaint, Charles 118, 120f., 228, 235, 246-248, 258-260, 262-265, 267, 269, 273, 283
- Tröhler, Daniel 39
- Trouillet, Bernard 34f., 41, 222
- Trüper, Johannes 11, 41, 44, 237, 249
- Truschel, L. 285
- Turquet, Auguste 118, 121f., 235, 246-248, 258-260, 264, 266-269, 273
- Ufer, Christian 29, 76, 103f.
- Virchow, Rudolf 229f.
- Vivet, A. 378
- Vogt, Theodor 73, 103, 242f.
- Waitz, Theodor 53, 60, 63, 71, 138, 142, 144
- Waltz, Jean-Jacques 285f.
- Werner, Paul 283
- Wiget, Theodor 11, 119, 148, 299
- Willmann, Otto 11f., 20, 23, 43f., 64, 124f., 130, 157, 164, 180, 226, 228, 250, 299
- Windelband, Wilhelm 194
- Wundt, Wilhelm 41, 52f., 126, 219, 250, 252

X., M. 128f.

Zajakin, Oleg 25f.

Zévort, Charles 173

Zeyss, Alwin 243, 248

Ziegler, Christian 24

Ziehen, Theodor 52

Ziller, Tuiskon 11f., 20, 23, 29, 41, 43f., 50f., 60, 71, 74-78, 81, 83-85, 87, 100, 103-105, 109-112, 118-120, 122-128, 130, 138, 142-144, 148, 151, 153, 159, 162, 165, 169, 180, 217f., 226, 228, 237, 240f., 243f., 246, 248, 250-252, 262, 270

Zillig, Peter 123f.

Zimmermann, Robert 57, 100

IX Anhang

Anmerkung zu Anlage 1: Tabellarische Übersicht über die zeitgenössischen Angaben zur französischen HuH-Rezeption:

Die Angaben, welche in die tabellarische Übersicht aufgenommen worden sind, entsprechen den Angaben, wie sie sich bei Gockler (1905) und bei Dévaud (1911) finden. Unvollständige oder fehlerhafte Angaben wurden nicht korrigiert. Es wurden alle Angaben auch über den Untersuchungszeitraum hinaus aufgenommen. Zudem wurden nicht nur pädagogische Bezüge berücksichtigt. Die thematische bzw. fachliche Zuordnung der jeweiligen Bezüge zur Philosophie (Phi), Psychologie (Psy) oder Pädagogik (Päd) findet sich in der rechten Spalte der Tabelle erfasst. Die tabellarische Darstellung soll einen Überblick über die tatsächlichen zeitgenössischen Angaben zur französischen HuH-Rezeption liefern.

Anmerkung zu Anlage 2: Die Entwicklung der französischen pädagogischen HuH-Rezeption zwischen 1870 und 1913. Chronologische Übersicht über die in dieser Arbeit identifizierten Beiträge:

Die Übersicht versammelt sämtliche Beiträge, in denen sich im Zuge der vorliegenden Arbeit relevante Bezüge zu Herbarts Leben und Werk, seiner Pädagogik und/oder zu pädagogischen Positionen unterschiedlicher Herbartianer finden nachweisen ließen. Die fettgedruckt hervorgehobenen Beiträge können dabei als in besonderem Maße einschlägige Publikationen zur französischen HuH-Rezeption gelten, da sie Herbartische bzw. herbartianische Themen behandeln. Alle anderen Beiträge weisen Bezüge auf, behandeln aber schwerpunktmäßig andere Themen

Anmerkung zu Anlage 6: Neugliederung der Herbartischen pädagogischen Systematik nach Pinloche. Deutsche Übersetzung nach: Inhaltsverzeichnis aus Pinloche, Auguste: Herbart. Principales œuvres pédagogiques. Alcan, Paris/Tallandier, Lille 1894, S. 395-398:

Bei der Übersetzung des Inhaltsverzeichnisses bzw. der systematischen Neugliederung, wurden teilweise die Formulierungen der Überschriften aus Herbarts Werken übernommen, wo offensichtlich war, dass Pinloche diese nahezu wörtlich ins Französische übertragen hatte. Bei anderen Überschriften, deren Wortlaut im Französischen m.E. zu sehr vom Herbartischen deutschen Original abwich, habe ich mich dafür entschieden, diese im abweichenden Wortlaut zu übersetzen. Einige der Überschriften, die in Pinloches neuer systematischer Ordnung erscheinen, finden sich bei Herbart nicht. Diese sind so wörtlich wie möglich aus dem Französischen ins Deutsche übertragen worden.

Anlage 1: Tabellarische Übersicht über die zeitgenössischen Angaben zur französischen HuH-Rezeption

Jahr	Autor	Literaturangabe	Zuordnung
1840	J. Willm	Beitrag zu Herbart in:Encyclopédie des Gens du Monde, Bd. 13, S.707-712.	Phi
1844	August Ott	Bezüge auf Herbart in: Hegel et la Philosophie allemande. Paris, S. 531f.	Phi
1847	J. Willm	Bezüge auf Herbart in: Dictionnaire des sciences philosophiques, Bd. 3	Phi
1846-49	J. Willm	Bezüge auf Herbart in: Histoire de la Philosophie allemande. Bd. 4, S. 509-591.	Phi
1851	J.-E. Filachou	La clef de la philosophie ou la vérité sur l'être et la devenir. Montpellier et Paris.	Phi

Jahr	Autor	Literaturangabe	Zuordnung
1854	Ohne Autor	Herbart. In: Duckett (Hrsg.): Dictionnaire de la Conversation et de la Lecture. Bd. 11, S. 37.	Phi
1857	J. Tissot	Herbart. In: Michaud (Hrsg.): Biographie universelle. S. 247-250.	Phi
1859	J.-E. Filachou	Traité des Facultés, S. 35ff.	Phi
1869	August Ott	Herbart. Encyclopédie du XIX. siècle. Bd. 12, S. 253ff.	Phi; Psy
1873/91	Ohne Autor	Herbart. In: Larousse (Hrsg.): Grand Dictionnaire	Phi; (Päd)
1870-73	G.-A. Heinrich	Histoire de la littérature allemande, Bd. 3, 310ff.	Phi
1876	Théodule Ribot	La psychologie de Herbart. In: Revue philosophique 2, S. 68-85.	Phi; Psy
1877	R.L.	Herbart. In: Nouvelle Biographie générale, Bd. 23, S. 276-282.	Phi
ab 1878	Jules Steeg und andere	Revue pédagogique. (Regelmäßig kleinere Beiträge und Rezensionen zu Herbartschen/herbartianischen Themen)	Päd; Psy; Phi
1879	M.A. Matter	Herbart. In: Lichtenberger (Hrsg.): Encyclopédie des sciences religieuses 4, S. 185	Phi
1879	Cramausse	Herbart. In: Grande Encyclopédie, Bd. 19, S.1154	Phi
1879	Théodule Ribot	Psychologie allemande contemporaine	Psy
1879	Maurice Straszewski,	Herbart, sa vie et sa philosophie. In: Revue philosophique 8, S. 504ff. u. 645ff.	Phi
1880	Dittes (Übersetzung von Redolfi)	Histoire de la pédagogie. Paris, Genf.	Päd
1880	Unbekannt	Rez. zu: Capesius: La métaphysique de Herbart. In: Revue philosophique 10 (1880), S. 564.	Phi
1881	Willmann	Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche In: Revue Internationale de l'Enseignement 1, S. 359ff.	Päd
1882	S. Auerbach	Herbart. In: Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire. Teil 1, Bd. 1, S. 1252-1256	Päd
1882	Charles Jeanmaire	L'idée de la personnalité dans la psychologie moderne, Toulouse, S. 215-224.	Psy
1883	Unbekannt	Rezension zu: Kehrbach (Hrsg.): Œuvres complètes de Herbart. In: Revue philosophique 16 (1883), S. 105.	Päd
1884	Edouard Roehrich,	Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. Delagrave. Paris 1884.	Päd
1886	Pillon	Rezension zu: Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart. In: Critique philosophique 1, 304.	Päd
1888	Unbekannt	Rezension zu: Stout: La psychologie de Herbart. In: Revue philosophique 26-II (1888), S. 627	Psy
1888/89	Paul Janet	Rezension zu: Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire. In: Journal des Savants u. in: Revue pédagogique 2 (1888), S. 321ff. und 1889 1, S. 144ff.	Päd

Jahr	Autor	Literaturangabe	Zuordnung
1888/89	Henri Dereux,	Les fondement de la morale après Herbart. In: Critique philosophique (1888), S. 368ff. und 1889, S. 33ff., 187ff., 356ff.	Phi
1889	Unbekannt	Rezension zu: Stout: Herbart comparé aux psychologues anglais. In: Revue philosophique 27-I (1889), S. 145.	Psy
1889	Unbekannt	Rezension zu: Stout: Les disciples de Herbart. In: Revue philosophique 28 (1889), S. 448.	Psy; Phi; Päd
1890	Unbekannt	Rezension zu: Barchudarian: Leibniz et Herbart. In: Revue philosophique 30-II (1890), S. 448.	Phi
1890/91	Henri Dereux,	La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart. In: Revue pédagogique 1890 1/2, 1891 1.	Päd; Psy
1894	Auguste Pinloche	Herbart, Principales oeuvres pédagogiques. Paris/Lille 1894.	Päd
1894	Marion,	Revue péd.	
1894	Guillaume Jost	Un voyage en Allemagne. In: Revue pédagogique 24 (1894), S. 193-203.	Päd
1894	Marcel Mauxion	La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. Paris 1894.	Phi
1896	Elie Blanc	Herbart. In: Histoire de la philosophie, Bd. 3, S. 300ff.	
1896	Victor Basch	Essai critique sur l'esthétique de Kant. Paris 1896.	Phi
ab 1897	Eugène Blum	Le mouvement pédologique et pédagogique. Rezensionenreihe in: Revue philosophique.	Päd
ab 1900	C. Chabot,	Revue des livres de pédagogie. Rezensionenreihe in: Revue pédagogique.	Päd
1901	Marcel Mauxion	L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart. Alcan, Paris 1901.	Päd
1903	Gabriel Compayré	Herbart et l'éducation par l'instruction. Delaplane, Paris 1903.	Päd
1905	Louis Gockler	La Pédagogie de Herbart, exposé et discussion.	Päd
1907	Edouard Roehrich	L'attention spontanée et volontaire.	Päd
1910	P. Mendousse	Du Dressage à l'Éducation. Alcan, Paris 1910.	Päd
1910	Edouard Roehrich	Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale. Alcan, Paris 1911.	Päd
1911	Gabriel Compayré	Les Principes philosophiques de la Pédagogie. In: Revue pédagogique 58 (1911), S. 101-111.	Päd

Anlage 2: Die Entwicklung der französischen pädagogischen HuH-Rezeption zwischen 1870 und 1913

Jahr	Monographien	Zeitschriftenartikel (Angabe der jeweiligen Zeitschrift in Klammern)
1870		E. Dufour: Pédagogie. Rezension zu: Jules Paroz: L'Histoire universelle de la pédagogie (JII)
1872		Ohne Autor: Ephémérides (MGIP)
1879		Ohne Autor: Les conférences d'instituteurs en France et à l'étranger (JII) Maurice Straszewski: Herbart, sa vie et sa philosophie d'après des publications récentes (RPh)
1880	Histoire de l'Éducation et de l'Instruction. Übersetzt durch Redolfi.	
1880	Histoire de la pédagogie.	
1881		Edmond Dreyfus-Brisac: Les réformes de l'enseignement en France (RIE) Otto Willmann: Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche (RP)
1882		Ohne Autor: Buchempfehlungen; u.a.: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): Les œuvres complètes de Herbart (RPh) H. Schmidt: Rezension zu: Radestock: Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung (RPh)
1883		H.L.: Rezension zu: Kehrbach/Flügel (Hrsg.): Herbarts sämtliche Werke (RPh) Henri Marion: Cours sur la science de l'éducation. Leçon d'ouverture (RIE)
1884	Edouard Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart.	Fatalot: Les conférences pédagogiques des instituteurs allemands (RP) Ohne Autor: Courrier de l'extérieur. Allemagne. [Zum Streit zwischen Dittes und dem VfwP] (RP) Ohne Autor: <i>Rezension zu fünf Werken</i> : (1) Adalbert Weber: Histoire de la pédagogie scolaire, (2) Karl Schmidt: Histoire de l'éducation et de l'enseignement, (3) Ostermann/Wegener: Manuel de pédagogie, (4) Ufer: Introduction à la pédagogie de Herbart, (5) Rein/Pickel/Scheller: Théorie et pratique de l'enseignement primaire. (RP)
1885		Ohne Autor: Courrier de l'extérieur. Allemagne [Nachruf auf Karl Kehr und K.V. Stoy] (RP) Bernard Perez: Rezension zu: Fornelli: Educazione moderna (RPh) [François Pillon: Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart (CPh)]* J.S.: Herbart et Diesterweg [Hinweis auf eine Preisausschreibung] (RP) Jules Steeg: L'Herbartianisme en Allemagne (RP)
1886		Guillaume Jost: Les bourses de séjours à l'étranger (RP) Ohne Autor: Revue des périodiques. La critique philosophique. Hinweis u.a. auf einen Beitrag von Pillon: Théorie religieuse de l'éducation d'après les principes de Herbart (RPh) Ohne Autor: <i>Rezension zu zwei Werken</i> : (1) Arno Bliedner: Karl-Volkmar Stoy et le séminaire universitaire de pédagogie, (2) Gustav Fröhlich: La vie, l'enseignement et les œuvres de K.V. Stoy. (RP)

Jahr	Monographien	Zeitschriftenartikel (Angabe der jeweiligen Zeitschrift in Klammern)
1886		François Pillon: Rezension zu: Roehrich: Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart (CPh)
1887	Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1. 2 Bände (insgesamt 19 teils einschlägige Stichworte mit HuH-Bezügen)	Emile Durkheim: La philosophie dans les universités allemandes (RIE) Guillaume Jost: Les congrès pédagogiques à l'étranger en 1886. Autriche (AEP) Ohne Autor: Lettre d'Iéna [Brief aus Jena über das <i>Stoysche Seminar</i>] (RIE) Ohne Autor: Revue des périodiques étrangers. Rivista italiana di filosofia. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Exposition générale des théories pédagogiques d'Herbart et de son école (RPh) Ohne Autor: Revue des périodiques étrangers. Rivista italiana di filosofia. Hinweis auf einen Beitrag von Fornelli: Le fondement moral de la pédagogie selon Herbart et son école (RPh)
1889		Janet: Rezension zu: Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Zweiter und letzter Teil (JdS)
1890		Ohne Autor: Travail Manuel (JII)
1890/91		Henri Dereux: La psychologie appliquée à l'éducation d'après Herbart (RP)
1891		Henri Chauvet: La concentration dans le plan d'études et la progression normale dans l'enseignement (AEP)
1892		Eugène Blum: Le mouvement pédagogique. Kurzrezension pädagogischer Zeitschriften (RPh) François Picavet: Revue des périodiques étrangers. Philosophisches Jahrbuch. Darin: Übersicht über Rezensionen, u.a. zu: Otto Flügel und <i>Philosophischer Sprechsaal</i> (RPh) Charles Toussaint: Le Seminar pédagogique d'Iéna (AEP) Auguste Turquet: Les voyages scolaires en Allemagne (AEP)
1893		J. Chopin: Le mouvement pédagogique en Allemagne et le Séminaire pédagogique d'Iéna (MGIP) Ohne Autor: Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger. 1883-1893. (RP)
1894	Auguste Pinloche: Herbart. Principales œuvres pédagogiques.	J. Chopin: Les punitions au « Seminar pédagogique » d'Iéna (MGIP) Guillaume Jost: Un voyage en Allemagne (RP) Henri Marion: <i>Rezension zu</i> : Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart (RP) Ohne Autor: Rezension zu: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart (JII) François Pillon: Rezension zu: Pinloche: Principales œuvres pédagogiques de Herbart (Aph)
1895		C.A.: Rezension zu: Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant (RPh) L.-C. Bon: La presse pédagogique allemande (REP) Ohne Autor: Bibliographie aktueller pädagogischer Werke. U.a. aufgeführt: Auguste Pinloche: Principales Œuvres pédagogiques de Herbart (JII) Ohne Autor: Buchempfehlungen; u.a.: Pinloche: Principales œuvres pédagogiques de Herbart; Mauxion: La métaphysique de Herbart et la critique de Kant (RPh)

Jahr	Monographien	Zeitschriftenartikel (Angabe der jeweiligen Zeitschrift in Klammern)
1896		Ohne Autor: Buchempfehlungen; u.a.: Allevio: Herbart e la sua dottrina pedagogic (RPh) Ohne Autor: <i>Prüfungsfrage zum Fach Pädagogik für die Staatsprüfungs zum Volksschulinspektor</i> (MGIP)
1897		Ohne Autor: Courrier de l'extérieur [Kurzbericht zum Jahrestreffen des VfwP in Eisleben] (RP)
1899		L.-C. Bon: L'école primaire allemande et l'école primaire française comparées dans leurs principes principaux (1) (AEP) Charles Chabot: Les écoles normales d'Allemagne. Saxe et Prusse (RP) Guillaume Jost: Les congrès de l'enseignement 1898. Allemagne (AEP) A.P.: La littérature pédagogique en Allemagne (RP) Auguste Pinloche: Allemagne (RP)
1900		L.-C. Bon: L'école primaire allemande et l'école primaire française comparées dans leurs principes principaux (2) (AEP) Guillaume Jost: Les congrès de l'enseignement 1899. Étranger (AEP) Marcel Mauxion: Rezension zu: Credaro: La pedagogia di G.F. Herbart (RPh) Ohne Autor: Coup d'œil à l'étranger (JII) Ohne Autor: Rezension zu: L'éducation en Allemagne, en Angleterre et en France au commencement du XIXesiècle (Zeitschriftenartikel) (JII) François Pillon: Rezension zu: Mauxion: L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart (APh)
1901	Marcel Mauxion: L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart.	Eugène Blum: Revue générale. Le mouvement pédologique et pédagogique. Rezension u.a. zu: Mauxion: L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart (RPh) Charles Chabot: Revue des livres de pédagogie (RP) Charles Chabot: Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Marcel Mauxion: L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart] (RP) Gabriel Compayré: Notes de voyages d'une pèlerinage pestalozzien (MGIP) J. Segond: Rezension zu: Stein: An der Wende des Jahrhunderts. Versuch einer Kulturphilosophie (RPh)
1902	Auguste Pinloche: Pestalozzi et l'éducation populaire moderne.	
1903	Gabriel Compayré: Herbart et l'éducation par l'instruction.	Eugène Blusy: Revue générale. Le mouvement pédologique et pédagogique (RPh) Charles Chabot: Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Ernst von Sallwürk: Die Didaktischen Normalformen] (RP) Ch. Lalo: Rezension zu: Piazzi: La scuola media e le classi dirigenti (RPh) Marcel Mauxion: Les éléments et l'évolution de la moralité. Schlussteil (RPh) Ohne Autor: Buchempfehlungen; u.a.: Compayré: Herbart – l'éducation par l'instruction (RPh)
1904		Charles Chabot: Revue des livres de pédagogie. [Rezension u.a. zu Compayré: Herbart et l'éducation par l'instruction] (RP) Gaston Richard: Rezension zu: Dispensa: La scienza dell' insegnamento fondata sulla sociologia (RPh)

Jahr	Monographien	Zeitschriftenartikel (Angabe der jeweiligen Zeitschrift in Klammern)
1905	Louis Gockler: La pédagogie de Herbart.	Marcel Mauxion: Rezension zu: Gockler: La pédagogie de Herbart Ohne Autor: <i>Anzeige mit Leseprobe zu Gockler: Pédagogie de Herbart (1905)</i> (MGIP) Ohne Autor: Buchempfehlungen; u.a.: Gockler: La pédagogie de Herbart M.X.: Rezension zu: Gockler: La pédagogie de Herbart (JdS)
1906		C. Bos: Rezension zu: Davidson: A new interpretation of Herbart's psychology and educational theory through the philosophie of Leibniz (RPh) Gabriel Compayré: La pédagogie de l'adolescence (RPh) Roerich: L'attention spontanée (RPh)
1907		León Poitevin: Rezension zu: Paul Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (RPh)
1908	Gabriel Compayré: L'éducation intellectuelle et morale. Comment élever nos enfants? Pédagogie générale.	Ossip-Lourié: Revue des périodiques étrangers. Rivista Filosofica. Rezension u.a. zu: Piazzzi: La gymnastique de l'esprit dans la pédagogie du XIXe siècle (RPh) J. Pérès: Revue des périodiques étrangers. Rivista di Filosofia e Scienze affine. Rezension u.a. zu: Marchesini: L'intérêt idéal (RPh)
1909		P.-Félix Thomas: Rezension zu: Dugas: Le problème de l'éducation. Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques (RPh)
1909/10		Ohne Autor: Rezension zu: Molitor: Comment élever nos enfants? Pédagogie générale (JII)
1910	Edouard Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale.	L.D.: Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale (APh) L. Dugas: Rezension zu: Roehrich: Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale (RPh)
1911	Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de Pédagogie. 2 Bände. Hachette, Paris 1911 (insgesamt 14 teils einschlägige Stichworte mit HuH-Bezügen)	Lucien Cellérier: Méthode de la science pédagogique (RPh) Gabriel Compayré: Les Principes philosophiques de la Pédagogie (RP)
1912		J. Pérès: Rezension zu: Namias: La pedagogia sociale de Bergemann (RPh)
1913		M.-T. Laurin: Réflexions d'un Instituteurs rural sur l'Education. La méthode des Centres d'Intérêt (REP) M.S.: Kurzrezension zu: Flügel: Herbart's Leben und Werk (RPh) François Picavet: Revue des périodiques. Annales de l'institut supérieure de philosophie. Rezension u.a. zu einem Beitrag von Lambrecht zur Völkerpsychologie mit Verweis auf Willmann als Pädagogen (RPh)

* Dieser Beitrag wurde unter Vorbehalt in die Auflistung aufgenommen. Vgl. dazu S. 126 FN 238.

Anlage 3: Übersicht über die relevanten Fundstellen in: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Teil 1. 2 Bände. Paris 1887/1888.

AV	Stichwort zu	Autor	Band/S.	Kurze inhaltliche Beschreibung des Bezugs
Verweise auf Herbart				
KV	Beneke	G. Calame	I/186	Beneke wird als Herbartschüler ausgewiesen
KV	Dessin	E. Guillaume; Ravaisson	I/691	Herbart wird gemeinsam mit Pestalozzi, Fröbel und den « promoteur de l'enseignement mutuel en France » als geistiger Schüler Rousseaus bezeichnet
KV	Pédagogie	Henri Marion	II/2240	Verweis darauf, dass es Pestalozzi im Bereich der praktischen Pädagogik mit Herbart, sogar mit Kant aufnehmen könne → Herbart also als pädagogische Größe angeführt
Verweise auf Herbart und Herbartianismus/Herbartianer				
KV	Allemagne	Michel Bréal	I/52	Herbart hat als Philosoph zum großen Reichtum der pädagogischen Literatur in D beigetragen; Verweis auf Stoys Encyclopädie
KV	Stoy	Jules Steeg	II/2826f.	Informationen zu Leben und Werk von Karl Volkmar Stoy
KV	Waitz	Ohne Autor	II/2990	Informationen zu Leben und Werk von Theodor Waitz
KV	Ziller	Jules Steeg	II/3005	Informationen zu Leben und Werk von Tuiskon Ziller
LW	Éphémérides pédagog.	M. Duray (o. Duruy?)	I/888	Lebensdaten Herbarts
LW; Zt; Bbl	Pestalozzi	J. Guillaume	II/2293; 2320; 2326; 2354; 2357	Guillaume weist auf Herbarts „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ hin und gibt einen sehr kurzen inhaltlichen Einblick; erwähnt, das H bei Pest. in Burgdorf war; Ausführlicher Verweis auf Fr. Manns Herausgabe von ausgewählten Werken Pestalozzis + DB von Fr. Mann
Zt; LW	Herbart	S. Auerbach	I/1052- 1056	Kritische, aber anerkennende und vergleichsweise ausführliche Darstellung von Leben und Werk J.F. Herbarts
Bbl	Schmidt (Karl)	<i>Ohne Autor</i>	II/2728	Unter der Sektion „die Bildungsideale“ in Schmidts Enzyklopädie werden die pädagogischen Doktrinen verschiedener deutscher Denker dargestellt; u.a. auch des Psychologen (!) Herbart
Verweise auf Herbartianismus/Herbartianer				
Bbl	Bibliothèques ou collections	Adrien Desprez	I/260	Verweis auf Bibliothek der Klassiker von Friedrich Mann und Pädagogische Klassiker von G.A. Lindner sowie auf Reins Encyclopädie.
Bbl	Comenius	A. Daguet	I/427	Verweis auf Comenius' „Große Unterrichtslehre“ mit Vorwort von G.A. Lindner
Bbl	Annuaire pédagogiques	<i>Ohne Autor</i>	I/88	Verein auf den von Ziller gegründeten Verein für wiss. Päd. und auf das Jahrbuch des Vereins

AV	Stichwort zu	Autor	Band/S.	Kurze inhaltliche Beschreibung des Bezugs
Bbl	Périodiques	<i>Ohne Autor</i>	II/2273f.	Erwähnung der « fraction de l'école herbartienne dont le Dr. Stoy était le chef », im Zshg mit der Allgemeinen Schul-Zeitung; zudem die Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht von Fr. Mann als empfehlenswerte (!) herbartianische Zeitschrift vorgestellt: « Le journal de M. Mann représente les idées de la fraction la plus modérée et la plus éclectique de l'école herbartienne ; il publie des études pédagogiques d'une réelle valeur ». Ebenso werden die Zeitschriften „Erziehungsschule“ von E. Barth; Pädagogische Studien von Rein als herbartianische Organe angeführt.
KV	Normales (Écoles)	Jacoulet	II/2099	Im Zusammenhang mit den Ecoles Normales im Schweizer Kanton Graubünden (Grisons) wird erwähnt, dass der Unterricht am Lehrerseminar in Coire, unter der Leitung von Wiget, « d'après le système de la pédagogie herbartienne » organisiert sei
KV	Schmidt (Karl)	<i>Ohne Autor</i>	II/2728	„Mager“ als Pädagoge erwähnt
KV	Saxe-Weimar	<i>Ohne Autor</i>	II/2717	Stoy als Leiter des pädagogischen Seminars in Jena erwähnt
LW, Bbl	Mager	<i>Ohne Autor</i>	II/1764-1765	Leben und Werk Karl Magers; nicht als Herbartianer ausgewiesen; Eintrag findet sich nicht mehr im NDP)

Legende:

AV – Art des Verweises

Bbl – Bibliographische Angaben zu HuH-Literatur

KV – Kurzer Verweis auf Herbart/Herbartianer

LW – Angaben zu Leben und Werk Herbarts oder eines/mehrerer Herbartianer

Zt – Herbart/Herbartianer werden direkt oder indirekt zitiert

Anlage 4: Übersicht über die relevanten Fundstellen in: Ferdinand Buisson (Hrsg.): Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 2 Bände. Paris 1911.

AV	Stichwort zu	Autor	Band – S.	Kurze inhaltliche Beschreibung des Bezugs
Verweise auf Herbart				
Zt	Education	Emile Durkheim	I/535	Durkheim äußert sich mit Herbart über die Erziehung: « Comme le dit Herbart, ce n'est pas en admonestant l'enfant avec véhémence de loin en loin que l'on peut agir fortement sur lui. Mais quand l'éducation est patiente et continue, quand elle ne recherche pas les succès immédiats et apparents, mais se poursuit avec lenteur dans un sens bien déterminé, sans se laisser détourner par les incidents extérieurs et les circonstances adventices, elle dispose de tous les moyens nécessaires pour marquer profondément les âmes. »
Zt	Imagination	Roger Cousinet	I/826	Cousinet äußert sich mit Herbart zur « imagination »: « Dans tous les cas, c'est l'habitude qui détermine la perception : une sensation donnée dans le réel sera complétée dans l'esprit par les images qui lui sont habituellement associées. Herbart appelle aperception ce processus par lequel les sensations s'agrégent aux masses d'images actuellement présentes dans l'esprit. »
Verweise auf Herbart und Herbartianismus/Herbartianer				
Bbl	Musées Pédagogiques	Maurice Pellison	II/1373	Verweis auf Herbart, Dörpfeld, Stoy (auch Dittes), deren « autographes » sich im Berliner „Deutsches Schulmuseum“ finden
KV LW	Stoy	Jules Steeg	II/1931-1933	Informationen zu Leben und Werk von Karl Volkmar Stoy
KV	Waitz	<i>Obne Autor</i>	II/2061	Informationen zu Leben und Werk von Theodor Waitz
KV	Ziller	Jules Steeg	II/2068	Informationen zu Leben und Werk von Tuiskon Ziller

AV	Stichwort zu	Autor	Band – S.	Kurze inhaltliche Beschreibung des Bezugs
LW Zt	Pestalozzi	J. Guillaume	II/1591; 1604; 1617	Verweis auf Kontakt Pestalozzis mit Studienkollegen von Herbart: « II était aussi en rapports avec un groupe de jeunes gens, tous Bernois, Zehender dit du Gurnigel, J.-R. Fischer (que nous avons vu rendre visite à Pestalozzi en décembre 1797), J.-B. Steck, May de la Schadan, Otth, qui avaient été (Zehender excepté, l'aîné des cinq) les élèves de Fichte et les condisciples de Herbart à Iéna (1795-1797), et qui, dès le lendemain de la Révolution helvétique, s'employèrent activement au service de leur pays : Steck fut le premier secrétaire général du directoire helvétique ; Fischer devint le principal collaborateur du ministre Stapfer; May, d'abord l'un des secrétaires du directoire, fut un moment, après Stapfer, ministre des arts et sciences (1800). » (S. 1591); Guillaume weist auf Herbarts „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung“ hin und gibt einen sehr kurzen inhaltlichen Einblick; erwähnt, dass Herbart bei Pestalozzi in Burgdorf war; Ausführlicher Verweis auf Friedrich Manns Herausgabe von ausgewählten Werken Pestalozzis
Zt LW	Herbart	S. Auerbach	I/783- 787	Kritische, aber anerkennende und vergleichsweise ausführliche Darstellung von Leben und Werk J.F. Herbarts
Bbl	Schmidt (Karl)	<i>Ohne Autor</i>	II/1870	Im Zuge einer kurzen Besprechung von Karl Schmidts Enzyklopädie der Pädagogik werden Karl Mager als Realschultheoretiker und Herbart als Psychologe und Verfasser einer « doctrine pédagogique » genannt.
Verweise auf Herbartianismus/Herbartianer				
Bbl	Autriche	Franz Roiner	I/149	Verweis auf „Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde“ von G.A. Lindner
Bbl	Comenius	F. Buisson; Daguet; Progler	I/329	Verweis auf die „Große Unterrichtslehre“ von Comenius mit Vorwort von G.A. Lindner
Bbl	Allemagne	W. Rein	I/48	Verweis auf drei Werke Wilhelm Reins
Bbl	Crète	<i>Ohne Autor</i>	I/433	Verweis auf Reins Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik
Bbl	Etats-Units	Albert A. Snowden	I/582	Bibliographischer Verweis auf: Rapports annuels de la National Education Association, de la Carnegie Foundation for the advancement of teaching, de la Herbartian Society, de la Carnegie Institution, des Commissions d'éducation industrielle des Etats de Massachusetts et de New Jersey.

Legende:

AV – Art des Verweises

Bbl – Bibliographische Angaben zu HuH-Literatur

KV – Kurzer Verweis auf Herbart/Herbartianer

LW – Angaben zu Leben und Werk Herbarts oder eines/mehrerer Herbartianer

Zt – Herbart/Herbartianer werden direkt oder indirekt zitiert

Anlage 5: Neugliederung der Herbart'schen pädagogischen Systematik nach Pinloche. Inhaltsverzeichnis aus Pinloche, Auguste: *Herbart. Principales œuvres pädagogiques*. Alcan, Paris/Tallandier, Lille 1894, S. 395-400.

TABLE DES MATIÈRES	395	TABLE DES MATIÈRES	
PREFACE.	v	IV. L'individualité de l'enfant considérée comme point d'incidence.	61
		V. De la nécessité de réunir les buts précédemment distincts. — L'individualité et la culture multiple	6a
		VI. L'individualité et le caractère	65
		VII. L'individualité et l'universalité	66
PREMIÈRE PARTIE		LIVRE II	
PÉDAGOGIE GÉNÉRALE		De gouvernement des enfants	
INTRODUCTION.	i	CHAPITRE I ^{er} . — Nécessité et but du gouvernement	71
		I. Nécessité du gouvernement	71
		II. But du gouvernement	73
		CHAPITRE II. — Procédés du gouvernement	75
		CHAPITRE III. — Rapports du gouvernement et de l'éducation.	87
		I. Le gouvernement relevé par l'éducation.	87
		II. L'éducation proprement dite, considérée dans ses rapports avec le gouvernement	88
		LIVRE III	
		De l'instruction	
		CHAPITRE I ^{er} . — L'INSTRUCTION CONSIDÉRÉE COMME COMPLÉMENT DE L'EX- PÉRIENCE ET DU COMMERCE DES HOMMES	93
		CHAPITRE II. — RAPPORTS DE L'INSTRUCTION AVEC LE GOUVERNEMENT ET LA CULTURE MORALE	103
		CHAPITRE III. — BUT DE L'INSTRUCTION	108
		I. De la culture multiple.	108
		II. Conditions de l'intérêt. — De l'attention. — Des exercices de mémoire.	119
		III. Des principaux genres d'intérêt.	127
		CHAPITRE IV. — CORRELIONS DE LA CULTURE MULTIPLE — Systèmes de l'instruction — Clérical — Association.	133
		— Système — Méthode	135
		CHAPITRE V. — MÉTHODE DE L'ENSEIGNEMENT	142
		I. Les formes, les choses et les signes	142
		II. Différents points de vue auxquels on peut considérer les objets de l'enseignement	146
		III. Du savoir multiple	154
		CHAPITRE VI. — DE LA MANIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT	157

<p>TABLE DES MATIÈRES 307</p> <p>CHAPITRE VII. — MARCHE DE L'ENSEIGNEMENT 159</p> <p><i>Premier exposé</i></p> <p>I. Enseignement purement descriptif 160</p> <p>II. Enseignement analytique 161</p> <p>III. Enseignement synthétique 164</p> <p>IV. Éducation synthétique de la sympathie 170</p> <p><i>Second exposé</i></p> <p>Ia. Enseignement purement descriptif 179</p> <p>IIa. Enseignement analytique 181</p> <p>IIIa. Enseignement synthétique 192</p> <p>CHAPITRE VIII. — DES PLANS D'ÉTUDES 200</p> <p>I. Des plans d'études 200</p> <p>II. Du plan d'études en général 206</p> <p>CHAPITRE IX. — RÉSUMÉ DE L'ENSEIGNEMENT 210</p> <p>I. L'enseignement doit remplir l'âme 210</p> <p>II. Coup d'œil sur la période finale de l'éducation 211</p> <p>LIVRE IV</p> <p>De la culture morale</p> <p>CHAPITRE I^{er}. — DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL 215</p> <p>I. Définition de la culture morale 215</p> <p>II. Des rapports de la culture morale avec le gouvernement et l'instruction 217</p> <p>III. But de la culture morale 221</p> <p>IV. Des rapports entre la culture morale et l'éducation du caractère 222</p> <p>CHAPITRE II. — DU CARACTÈRE 225</p> <p>I. Définition du caractère 225</p> <p>II. Partie objective et partie subjective du caractère 226</p> <p>III. Mémoire de la volonté. — Choix. — Principes. — Lutte 229</p> <p>CHAPITRE III. — FORMATION NATURELLE DU CARACTÈRE 233</p> <p>I. L'action est le principe du caractère 233</p> <p>II. Influence des idées acquises sur le caractère 236</p> <p>III. Influence des dispositions naturelles sur le caractère 239</p> <p>IV. Influence du genre de vie sur le caractère 243</p> <p>V. Influences qui agissent sur les traits moraux du caractère 245</p>	<p>TABLE DES MATIÈRES 308</p> <p>CHAPITRE IV. — PROCÉDÉS DE LA CULTURE MORALE EN GÉNÉRAL 252</p> <p><i>Premier exposé</i></p> <p>I. Divers procédés de la culture morale 252</p> <p>II. Comment la culture morale doit contribuer à la formation du cercle d'idées 254</p> <p>III. Formation du caractère par la culture morale 257</p> <p>VI. Des punitions 267</p> <p><i>Second exposé</i></p> <p>Ia. Procédés de la culture morale 268</p> <p>1^{er} La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de tenir l'individu 269</p> <p>2^e La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but de déterminer l'individu 270</p> <p>3^e La culture morale considérée en tant qu'elle a pour but d'établir des règles 271</p> <p>4^e La culture morale considérée en tant qu'elle doit maintenir dans l'âme le repos et la sérénité 275</p> <p>5^e La culture morale considérée en tant qu'elle doit éveiller l'âme par l'approbation et le blâme 278</p> <p>6^e La culture morale considérée en tant qu'elle doit avertir et corriger 281</p> <p>IIa. Des conditions nécessaires à la formation du caractère moral 283</p> <p>LIVRE V</p> <p>Résumé de pédagogie générale adaptée aux différents âges</p> <p>Première période. — De six à trois ans 291</p> <p>Deuxième période. — De quatre à huit ans 297</p> <p>Troisième période. — Age moyen : de huit ans à l'adolescence 299</p> <p>Quatrième période. — Adolescence 304</p>
<p>TABLE DES MATIÈRES 309</p> <p>DEUXIÈME PARTIE</p> <p>PÉDAGOGIE SPÉCIALE</p> <p>LIVRE I^{er}</p> <p>Remarques pédagogiques relatives aux matières spéciales d'enseignement</p> <p>CHAPITRE I^{er}. — DE L'ENSEIGNEMENT BELGIQUE 309</p> <p>CHAPITRE II. — DE L'ENSEIGNEMENT RITHMIQUE 314</p> <p>CHAPITRE III. — MATHÉMATIQUES ET SCIENCES NATURELLES 316</p> <p>CHAPITRE IV. — GÉOGRAPHIE 317</p> <p>CHAPITRE V. — ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE MATHÉMATIQUE 318</p> <p>CHAPITRE VI. — LANGUES GRECQUE ET LATINE 321</p> <p>CHAPITRE VII. — DES CAS SPÉCIAUX EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT 326</p> <p>LIVRE II</p> <p>Des défauts des élèves et de la manière de les traiter</p> <p>CHAPITRE I^{er}. — DISTINCTION DES DÉFAUTS EN GÉNÉRAL 333</p> <p>CHAPITRE II. — LES EFFETS DE LA CULTURE MORALE 338</p> <p>CHAPITRE III. — DE CERTAINS DÉFAUTS PARTICULIERS 341</p> <p>LIVRE III</p> <p>L'État et la famille</p> <p>CHAPITRE I^{er}. — L'ÉDUCATION PAR RAPPORT À LA FAMILLE ET À L'ÉTAT 346</p> <p>I. L'éducation appartient aux familles 346</p> <p>II. De l'éducation dans la famille 347</p> <p>CHAPITRE II. — DES ÉCOLES 351</p> <p>I. De l'enseignement scolaire 351</p> <p>II. Des écoles publiques 353</p> <p>III. Des maîtres 359</p>	<p>TABLE DES MATIÈRES 310</p> <p>TROISIÈME PARTIE</p> <p>EXTRAITS DIVERS</p> <p>I. — De la représentation esthétique du monde considérée comme objet principal de l'éducation 365</p> <p>II. — Qualités nécessaires à l'éducateur 368</p> <p>III. — Sur le choix des lectures 370</p> <p>IV. — Pensées diverses 371</p>

Anlage 6: Neugliederung der Herbartschen pädagogischen Systematik nach Pinloche. Deutsche Übersetzung nach: Inhaltsverzeichnis aus Pinloche, Auguste: Herbart. Principales œuvres pédagogiques. Alcan, Paris/Tallandier, Lille 1894, S. 395-400.

Erster Teil

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

Einführung

BUCH I

Allgemeine Betrachtungen über die Pädagogik

Kapitel I/Definition der Pädagogik

- I. Der Unterschied zwischen der Pädagogik als Wissenschaft und der Erziehungskunst –
Vom pädagogischen Takt

- II. Die Pädagogik als Wissenschaft

Kapitel II/Zu den Beziehungen zwischen der Pädagogik und der Philosophie

- I. Von der Bildsamkeit

- II. Die philosophische Grundlage der Pädagogik

- III. Die Pädagogik gegründet auf die praktische Philosophie – Die fünf moralischen Ideen –
Notwendigkeit der moralischen Erziehung und der religiösen Erziehung

- IV. Bedingungen der Bildsamkeit

- 1. Unterricht

- 2. Zucht

- 3. Regierung

Kapitel III/Grundriss der Allgemeinen Pädagogik

Kapitel IV – Von der eigentlichen Erziehung

- I. Notwendigkeit und Zweck der Erziehung

- II. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

- III. Mögliche und notwendige Zwecke der Erziehung: von den Mitteln, diese zu erreichen

- 1. Vielseitigkeit des Interesses

- 2. Moralische Erziehung

- IV. Individualität des Kindes als Inzidenzpunkt

- V. Über das Bedürfnis, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen –

- Individualität und Vielseitigkeit

- VI. Individualität und Charakter

- VII. Individualität und Vielseitigkeit

BUCH II

Von der Regierung der Kinder

Kapitel I/Notwendigkeit und Zweck der Regierung

- I. Notwendigkeit der Regierung

- II. Zweck der Regierung

Kapitel II/Maßregeln der Regierung

Kapitel III/Das Verhältnis der Regierung zur Erziehung

- I. Die Regierung, gehoben durch Erziehung

- II. Von der eigentlichen Erziehung, in ihrem Verhältnis zur Regierung betrachtet

BUCH III

Vom Unterricht

Kapitel I/Vom Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang**Kapitel II/Beziehung des Unterrichts zur Regierung und zur Zucht****Kapitel III/Zweck des Unterrichts**

I. Von der Vielseitigkeit

II. Bedingungen des Interesse – Von der Aufmerksamkeit – Von des Übungen des Gedächtnisses

III. Von den Hauptarten des Interesse

Kapitel IV – Bedingungen der Vielseitigkeit

Stufen des Unterrichts – Klarheit – Assoziation – System – Methode

Kapitel V – Materie des Schulunterrichts

I. Die Formen, die Sachen und die Zeichen

II. Verschiedene Blickwinkel aus denen man die Unterrichtsgegenstände betrachten kann

III. Vom vielseitigen Wissen

Kapitel VI/Von den Manieren des Unterrichts**Kapitel VII/Der Gang des Unterrichts***Erste Darstellung*

I. Bloß darstellender Unterricht

II. Analytischer Unterricht

III. Synthetischer Unterricht

IV. Synthetische Erziehung der Teilnahme

Zweite Darstellung

Ia. Bloß darstellender Unterricht

IIa. Analytischer Unterricht

IIIa. Synthetischer Unterricht

Kapitel VIII/Von den Lehrplänen

I. Von den Lehrplänen

II. Vom Lehrplan im Allgemeinen

Kapitel IX – Vom Ergebnis des Schulunterrichts

I. Der Schulunterricht muss den Geist füllen

II. Ein kurzer Blick auf die letzte Phase der Erziehung

BUCH IV

Von der Zucht

Kapitel I/Von der Zucht im Allgemeinen

- I. Definition der Zucht
- II. Von der Beziehung der Zucht zur Regierung und zum Unterricht
- III. Zweck der Zucht
- IV. Von der Beziehung zwischen der Zucht und der Charakterbildung

Kapitel II/Vom Charakter

- I. Definition von Charakter
- II. Objektiver und subjektiver Teil des Charakters
- III. Gedächtnis des Willens – Wahl – Grundsatz – Kampf

Kapitel III/Natürlicher Gang der Charakterbildung

- I. Handeln ist das Prinzip des Charakters
- II. Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter
- III. Einfluss der natürlichen Anlagen auf den Charakter
- IV. Einfluss der Lebensart auf den Charakter
- V. Einflüsse, welche die sittlichen Züge des Charakters betreffen

Kapitel IV – Verfahren der Zucht im Allgemeinen*Erste Darstellung*

- I. Verschiedene Verfahren der Zucht
- II. Wie die Zucht zur Bildung des Gedankenkreises beitragen soll
- III. Charakterbildung durch die Zucht
- IV. Von den Strafen

Zweite Darstellung

- Ia. Verfahren der Zucht
- 1. Die Zucht betrachtet als dasjenige, welches zum Ziel hat, das Individuum im Zaum zu halten
- 2. Die Zucht betrachtet als dasjenige, welches zum Ziel hat, dem Individuum eine Bestimmung zu geben
- 3. Die Zucht dahingehend betrachtet, dass sie zum Ziel hat, Regeln aufzustellen
- 4. Die Zucht betrachtet als dasjenige, welches dem Geist Ruhe und Ausgeglichenheit geben soll
- 5. Die Zucht betrachtet als dasjenige, welches den Geist zu Billigung und Tadel befähigen soll
- 6. Die Zucht dahingehend betrachtet, dass sie warnen und verbessern soll
- Ila. Von den notwendigen Bedingungen der Charakterbildung

BUCH V

Zusammenfassung der Allgemeinen Pädagogik unter Anwendung auf verschiedene Altersstufen

- Erste Altersstufe – Von einem bis drei Jahre
- Zweite Altersstufe – Von vier bis acht Jahren
- Dritte Altersstufe – Das mittlere Alter: Von acht Jahren bis zur Jugend
- Vierte Altersstufe: Jugend

Zweiter Teil**BESONDERE PÄDAGOGIK****BUCH I**

Pädagogische Anmerkungen zu besonderen Unterrichtsgegenständen

Kapitel I/Vom Religionsunterricht

Kapitel II/Vom Geschichtsunterricht

Kapitel III/Mathematik und Naturwissenschaften

Kapitel IV – Geographie

Kapitel V – Unterricht in der Muttersprache

Kapitel VI/Griechische und Lateinische Sprache

Kapitel VII/Von Sonderfällen in den Unterrichtsfächern

BUCH II

Von den Fehlern der Zöglinge und deren Behandlung

Kapitel I/Vom Unterschiede der Fehler im Allgemeinen

Kapitel II/Von den Wirkungen der Zucht

Kapitel III/Von einzelnen Fehlern

BUCH III

Der Staat und die Familie

Kapitel I/Die Erziehung im Verhältnis zu Staat und Familie

I. Die Erziehung ist Sache der Familie

II. Von der Erziehung in der Familie

Kapitel II/Von den Schulen

I. Vom Schulunterricht

II. Von den öffentlichen Schulen

III. Von den Lehrern

Dritter Teil**VERSCHIEDENE AUSZÜGE**

I. Von der ästhetischen Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung

II. Notwendige Eigenschaften des Erziehers

III. Über die Wahl der Lektüre

IV. Verschiedene Gedanken

Anlage 7: JOST, Guillaume: Brief an Wilhelm Rein vom 10. 04. 1895. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 3.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET DES BEAUX-ARTS
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE
Paris le 10 avril 1895

Hochgeachteter Herr Professor,

Sie werden wahrscheinlich die
März-Kummer des "Revue pédagogique",
gesehen haben? Ich bin fest überzeugt
dass Sie nur da, bei der "Société pour la
propagation de la langue vivante", Raum,
Anklang und ein Publikum für
Ihre zwei, (im Oktober oder November zu
haltenden) Vorlesungen finden können.

Es wäre aber räthlich, wenn
ich, dass Sie sich mit dem Direktor
dieser
Prof. Dr. Rein, Jena

der Gesellschaft jetzt schon in Verbindung
stehen. (1)

Sie wissen, daß es Frankreich alle
Vorlesungen, in und ausser des Univer-
sität, unentgeltlich sind, so daß
schwierig vor den Zuhörern etwas
besetzt werden kann (es könnte können!)
und wie schon gesagt ist die Société
blutarm, d. h. daß ohne Zuschüsse der
staatlichen Subventionen sie jedes
Jahr ~~ein~~ im Defizit ist.

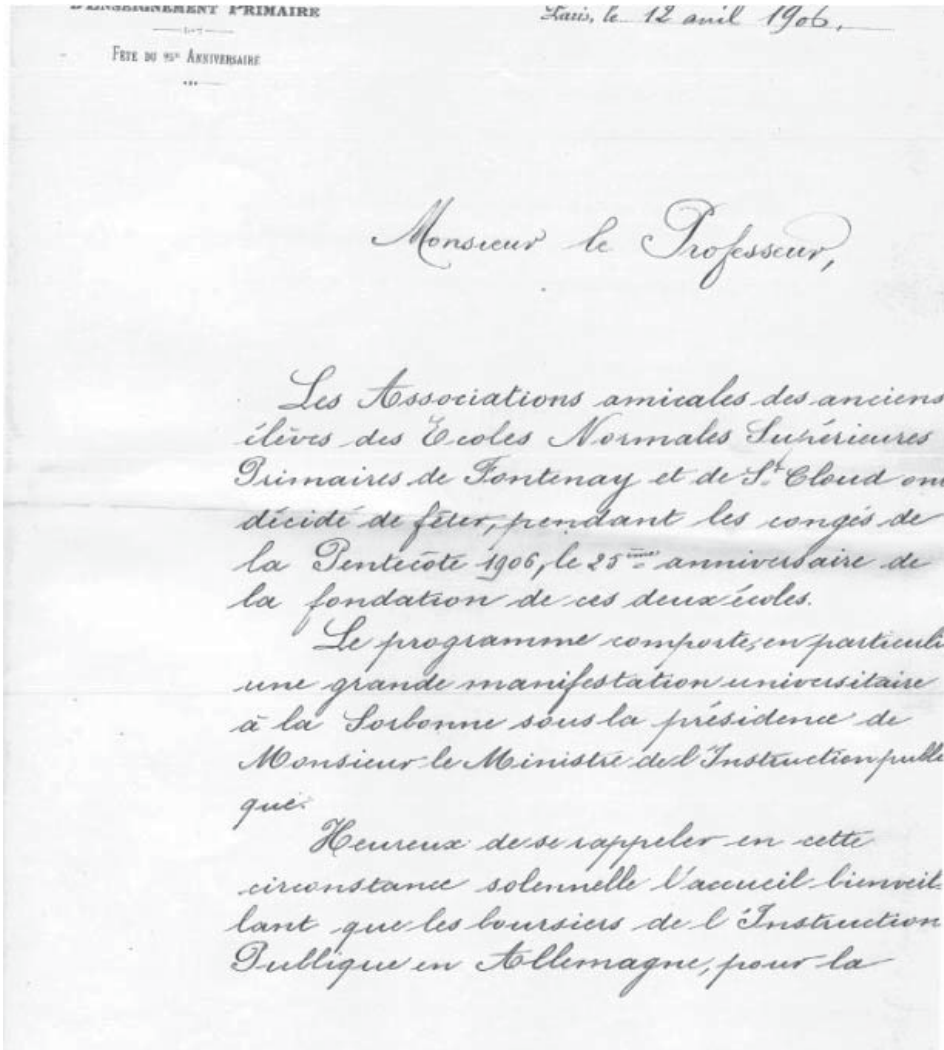
Sprechen Sie übrigens Herrn Rauber!
Levitz.

mit meiner möglichsten Hochachtung
und besten Grüßen an Ihre Mutterfamilie.

Ther
F. J. J. J.

1/1. Rauber, Directeur d. l.
Société etc. 34 rue Corbeau
Paris

Anlage 8: BESNARD/Mahane: Einladungsschreiben der Ehemaligenverbände der ENS in Fontenay und Saint-Cloud an Wilhelm Rein anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Institutionen vom 12. 04. 1906. AIHF, WRA, O FR, Nr. 14.



pluspart anciens élèves de Fontenay & de St Cloud, ont toujours rencontré auprès de vous et toujours désireux de vous témoigner leur respectueuse gratitude, les représentants des deux Associations amicales ont le grand honneur de vous inviter à la fête projetée. Dans l'espoir que vous voudrez bien accepter cette invitation et leur envoyer votre adhésion ils vous présentent,

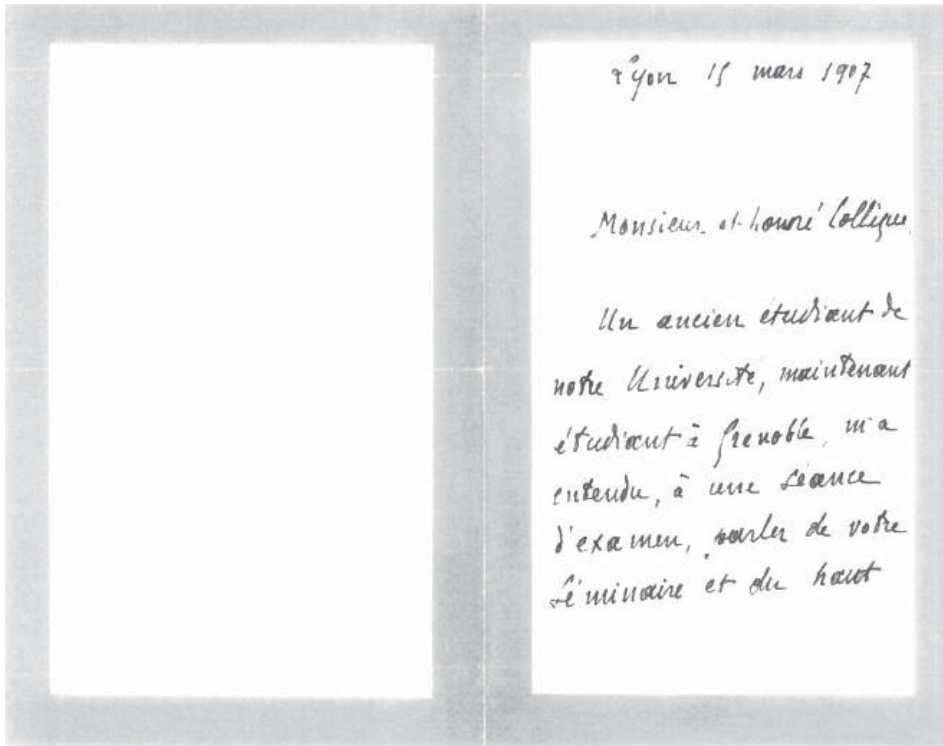
Monsieur le Professeur,
l'expression de leurs sentiments les plus distingués

La Présidente de l'Association
de Fontenay *M. Mahan*

Le Président de l'Association
de Saint Cloud.

Respectueusement *Kefer Collège Chapin*
45, rue de Pongy.

Anlage 9: CHABOT, Charles: Brief an Wilhelm Rein vom 15. 03. 1907. Originaldokument im Privataarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 16 bzw. AIHF, WRA, O VII, K6, Nr. 141.



intérêt qu'il présente pour
les étudiants de pédagogie. Et
il a conçu le vif désir d'aller
travailler quelque temps à
Tina auprès de vous.

Je ne puis que l'y encourager,
et je vous demande, pour
autoriser sa démarche et la
même, la permission de vous
appeler ma visite de 1902.
Le souvenir que j'ai gardé
moi-même de votre accueil

Si gracieux me laisse espérer
que vous voudrez bien examiner
avec bienveillance le souhait
de notre étudiant et l'aider,
si possible, à le réaliser.

Je vous suis reconnaissant à
l'avance de la réponse que
vous voudrez bien lui faire,
et je vous prie de croire,
Monsieur et honore' Collègue,
à l'expression de mes plus
distingués compliments

L'habot

Professeur à l'Université de Lyon

Anlage 10: GIRAUDON, M.: Brief an Wilhelm Rein vom 23. 03. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 17.

M. de Crozals, Dozent de la
Faculté de Lettres

M. Morillot, Professeur de
Littérature Française
à l'Université

aber ich will Ihnen durch
mein Schreiben nicht
länger stören und ich danke
meinem Brief indem ich
Sie mit großer Ehrfurcht
grüsse M. Giraudon

M. Giraudon, 38 rue
Ecole Supérieure Gravelle
Boulon

L.S. Darf ich bitten ob Sie glauben
dass es nächste Jahr möglich
wäre, wenn es jetzt nicht möglich
ist wie ich denke, Rektor in der
Universität zu werden?

Genoble, den 23^{ten} März 1907

Sehr geehrter Herr
Professor!

Ich weiss nicht ob Sie
mich entschuldigen werden
dass ich die Erlaubnis
genommen habe mich
an Sie zu wenden ohne die
Ehre zu haben von Ihnen
bekannt zu sein. Aber ich
habe Ihnen so viel gutes
gehört dass ich hoffe Sie
werden es mir nicht ablehnen
dass ich Sie um
einen Dienst bitte.

Was ich über Ihr berühmtes

pädagogisches Seminar
gehört habe brauche
ich nicht zu wiederholen
ich will gleich zurück
kommen und nicht zu
viel Zeit von Ihnen in
Anspruch nehmen.
Gleich nachdem ich
von Ihrem Institut
sprechen gehört hatte,
erstand in mir der
schönliche Wunsch von
Ihnen einmal mehr
zu lernen. Aber ich kann
diesmal eine Reise nach
Deutschland nicht ganz
auf meine Kosten
unternehmen - ich war

schon ausserhalb Jahr in
Deutschland - deshalb
möchte ich Sie bitten
ob es möglich wäre
eine Stelle als französischer
Rektor in der Universität
zu Paris oder als Assistent
im Gymnasium oder
in einem Lehrerseminar
oder in irgend einer andern
Anstalt zu finden.

Ich erlaube mir Ihnen
einige „références“ zu geben
im Falle wo der Rektor der
Universität oder der Dekan
irgend einer Schule Auskunft
über mich haben möchte

M. Besson Professeur de
Langue et Littérature.
actuellement à l'Université

Anlage 11: GUEx, François: Brief an Wilhelm Rein vom 05. 06. 1907. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 20a bzw. AIHF, WRA, O IX, K7, Nr. 130a.

Saasane, den 5. Juni 1907.

Herrn Professor Dr. Rein, Direktor des pädagogischen Seminars an der Hochschule Jena.

Verehrtester Herr Kollege!

Schon lange wollte ich Ihnen schreiben, um Sie freundlich zu bitten, mich wieder in den Verein für wissenschaftliche Pädagogik aufnehmen zu lassen. Ich war allerdings früher Mitglied desselben, weiß aber nicht, wie es gekommen ist, dass auf einmal mein Name aus dem Verzeichnis verschollen ist. Das Jahrbuch kann ich wirklich nicht entbehren. Es ist geradezu die Ergänzung zu Ihrem schönen encyclopaedischen Handbuch, das mir tagtäglich unsägliche Dienste leistet.

Mein Geschichte des Unterrichts u. der Erziehung hat in der Schweiz, in Frankreich u. in Belgien eine freundliche Aufnahme gefunden. Das französische Unterrichtsministerium hat sie offiziell in sämtliche Bibliotheken der Lehrer- u. Lehrerrinnen-Seminare u. der "lycées" eingeführt. Hoffentlich wird das Werk dazu beitragen, die hobartischen Ideen klarer an den Tag zu legen als es bis jetzt

in Frankreich geschehen ist. Bei der Besprechung des Buchs haben die französischen Zeitungen darauf hingewiesen, dass ich ein Herbartianer bin u. dass meine Worte von diesem Standpunkte aus beurteilt werden müssen. Die Franzosen erkennen sich aber, dass einmal die Schweizer-Pädagoge ihnen deutlich zeigte, was man unter erziehendem Unterricht verstehen muss.

Was machen nun meine jungen Waadtländer, meine früheren Zöglinge, in dem lieben Jura (Neuchâtel, Grenchen, Pâquis, Ouchy, etc.)? Das sind, ernste, strebsame junge Leute, die bei ihrer Rückkehr unsere Sekundarlehrerprüfung bestehen wollen. Es muss ich gestehen: in all' ihren Briefen sprechen sie voll Begeisterung und Lob von Ihnen, von Ihren Vorlesungen, von Ihrer wunderbar schönen reinen Sprache, von der misstragütigen Einrichtung des Seminars,

von dem angenehmen Zürcher Leben, dass es eine wahre Lust ist. Bei jeder Lektion ergreift mich wieder ein so unendliches Sehnen nach der Alma mater. Ich empfinde wirklich das Bedürfnis, wieder am lebendigen Quell schöpfen zu können. Werden denn die Zeiten nicht kommen?

In Ihrem letzten Briefe sagen Sie, dass das neue Universitätsgebäude im Bau ist u. dass 1908 zur 350jähr. Jubelfeier der Hochschule eingeweiht werden soll. Werden nicht bei dieser Gelegenheit auswärtige Schulen eingeladen u. könnte nicht gerade Lausanne als Centrum der Hubertschen Pädagogik in französischen Landen in Rücksicht genommen werden? Da, wäre eine famos Gelegenheit, meine Schritte wieder ins Saalthal zu lenken. Machen Sie es doch, dass es so wird.

Mit dem Ausdruck vorzüglicher Hochachtung
verbleibe ich

Ihr stets Ergebener
Prof. J. Quen,
Schulinspektor, Lausanne.

Anlage 12: GUILLAUME, James: Brief an Wilhelm Rein vom 14. 04. 1908. Brief an Wilhelm Rein vom 21. 06. 1903. Originaldokument im Privatarchiv der Familie Rein. Kopie: AIHF, WRA, O FR, Nr. 18 bzw. AIHF, WRA, O X, K7, Nr. 142.

LIBRAIRIE HACHETTE & C^{ie}

79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79

(IXIÈME ARRONDISSEMENT)

ADRESSE TÉLÉGRAPHIQUE
HACHECI-PARIS

LIGNES TÉLÉPHONIQUES
807-68, 807-69, 807-71

PARIS, le 14 avril 1908

164, boulevard Montparnasse.

Monsieur, En même temps que cette lettre, je vous adresse une épreuve de la traduction de votre article Allerweg pour le Journal de géographie. — Dans la dernière partie, nous avons un peu serré les développements; et nous avons supprimé absolument les pages concernant l'histoire de l'art de la géographie allemande, qui ne rentrent pas dans le cadre de l'article tel que nous le concevons; mais, si vous le permettez, nous les communiquerons à celui de nos collaborateurs qui doit écrire l'article sur l'histoire de la géographie en général, pour qu'il les utilise.

Nous vous remercions d'avoir à l'article quelques données prises sur les séminaires, ^{et indiquées par les auteurs} et d'indiquer les localités où ils se tiennent. Le cas de ces établissements (par Etats), nous le donnons, nous le donnons. — Dans le tableau des élèves des Volkschulen, le chiffre 16, 39 pour (contenu dans le nombre ^{résumé} d'élèves) était faux: j'ai refait le calcul, et j'ai trouvé 16, 45 (voir le placard 3 de l'épreuve). Veuillez rectifier.

Nous attendons de vous encore les notices sur les colonies allemandes d'Afrique et d'Asie, que nous voudrions aussi publier, si possible, avec les chiffres des statistiques officielles, s'il en existe.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments très distingués.

J. Guillaume

M. Buisson demande aussi que la loi promulguée le 28 juillet 1905 soit mentionnée et caractérisée comme une loi républicaine, faite par le libre et libre à l'école.

M. le Dr Rein, Iéna.

Anlage 14: WALTZ, Jean-Jacques (Hansi): Herr Professor Rein – Jena und das deutsch-französische Kulturproblem im Elsass. Karrikatur mit Kommentar: Ein Deutscher erster Klasse. In: Journal de Colmar (1907). Nummer der Ausgabe und Seite unbekannt. Kopie: AIHF, WRA, O E1, Nr. 1.



Professor Rein-Jena

in seinem Heim.

Herr Prof. REIN-Jena

und das deutsch-französische Kulturproblem im Elsass.

(Zu nebenstehendem Vollbilde.)

Unter all' den Gelehrten, welche in letzter Zeit die deutsch-französische Kulturfrage behandelt haben, hat wohl allein Prof. Rein-Jena mit klarem Blick und deutschem Manneswort dieses vielumstrittene Problem seiner Lösung näher gebracht. Unsere Leser kennen wohl alle, jenen von so viel Kenntniss von Land und Leuten in elsässischen Gauen durchdrungenen und in No. 287 des „Tag“ erschienenen Artikel. „Die Elsässer“, sagt mit Recht Prof. Rein-Jena, „konnten sich damit begnügen, da sie Deutsche erster Klasse nicht mehr sein konnten, Franzosen zweiter Klasse zu sein.“ „Es soll nicht heissen“, sagt er weiter, „das Herz französisch, der Kopf deutsch (was den Elsässern vielleicht auch nicht passen möchte) sondern beides gut deutsch alle-wege!“ Herr Prof. Rein-Jena gebührt das Verdienst, das einfache Mittel gefunden zu haben, womit man endlich das Ziel erreichen könnte: „Es müssen“, sagt er, **«die Elsässer Frauen dafür sorgen, dass das Französischsprechen aus den Familien verschwindet!»** Da liegt der Has im Pfeffer! Herr Prof. Rein-Jena hat den Nagel auf den Kopf getroffen, und wir sind fest überzeugt unseren sämtlichen Lesern eine grosse Freude zu machen, wenn wir das Bild des deutschen Mannes bringen, welcher durchdringenden Angese diese so einfache Lösung gefunden hat.

Unser Künstler hat den berühmten Gelehrten in seinem traulichen Heim dargestellt. Gross, die hellen Augen hinter goldenen Brillen hervorleuchtend, die echt germanischen Züge von einem blonden Vollbart umrahmt, steht er da als eine echte deutsche Hünengestalt. Hinter ihm der grüne Tisch, auf welchem er wohl seinen mit so viel Sachverständniss geschriebenen Artikel verfasst haben mag. Das Klavier — worauf das Alpha und Omega moderner deutscher Musik aufgeschlagen ist — ist geschmückt mit den Büsten unserer beiden Dichtfürsten in Elfenbeinmasse; dazwischen der Ehrenbumpen, der ihm wohl von seinen beiden elsässischen Freunden, Hrn. G. aus Schlestadt und Hrn. H. aus Colmar, gestiftet wurde. An den Wänden kernig-sinnige Spruchtafeln, das Bild des eisernen Kanzlers, und zwei echt deutsche Landschaften (St. Goar am Rhein und der Watzmann im bayerischen Hochgebirge), kunstvolle Oeldrucke mit stimmungsvoller Staffage. — Das Ganze bildet einen künstlerischen Wand schmuck, für den uns unsere Leser gewiss dankbar sein werden.

NB. In unserer Redaktion sind für unsere Abonnenten, welche ihr Heim mit diesem hochkünstlerischen Idealportrait schmücken möchten, Abdrücke zum Preise von 50 Pfg. zu haben. Wir machen darauf aufmerksam dass die Farben leicht und gegen Feuchtigkeit und Ammoniakausdünstungen widerstandsfähig sind, so dass das Bild überall hingehängt werden kann.

Diese Arbeit versteht sich als Beitrag zur Grundlagenforschung zur internationalen Entwicklung und zur Rezeptionsgeschichte der wissenschaftlichen Schule des pädagogischen Herbartianismus aus vergleichender bildungsgeschichtlicher Perspektive. Sie bietet neue Erkenntnisse und Perspektiven zur reformerischen republikanischen französischen Pädagogik und zu grenzübergreifenden französisch-deutschen pädagogischen Kontakten zwischen 1870 und 1913. Die Entwicklung einer vielschichtigen und lebendigen französischen Herbart- und Herbartianismusrezeption wird nachvollziehbar gemacht, dabei aber nicht mit der Etablierung eines französischen Herbartianismus als pädagogische Strömung gleichgesetzt. Vielmehr wird im Rahmen einer analytischen Spurensuche ein komplexes Rezeptionsverständnis entfaltet und die Frage nach dem Einfluss einer solchen Rezeption auf die französische Pädagogik der Zeit aufgeworfen. Die zentralen Motive und Motivationen einer französischen Herbart- und Herbartianismusrezeption werden herausgearbeitet, wobei sich die Idee einer wissenschaftlichen Pädagogik und die Bemühungen um eine Professionalisierung der Lehrerbildung als verbindende Elemente zwischen den pädagogischen Leitgedanken der französischen Bildungsreformer einerseits und der pädagogischen Herbartianer andererseits erweisen. Netzwerke und fachliche Kontakte zwischen einflussreichen republikanischen Bildungsreformern, französischen Herbart- und Herbartianismusrezipienten und (v.a. deutschen) Vertretern und Zentren herbartianischer Pädagogiken werden rekonstruiert.



Die Autorin

Katja Grundig de Vazquez, geboren 1983, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik der Universität Duisburg-Essen. Sie betreut dort u.a. die Arbeitsstelle für Internationale Herbartianismusforschung (AIHF) und leitet die Sicherung und den Aufbau des Wilhelm-Rein-Archivs an der AIHF.

